

Tatiana Sofia Ramalho Brito

**AS ATITUDES FAVORÁVEIS E AS CRENÇAS
NORMATIVAS DOS ALUNOS DO 2º e 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO – O CONTACTO COM OS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Tatiana Sofia Ramalho Brito

**AS ATITUDES FAVORÁVEIS E AS CRENÇAS
NORMATIVAS DOS ALUNOS DO 2º e 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO – O CONTACTO COM OS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Seminário/ Relatório de estágio apresentado para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no
curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário (Despacho nº 33/2017 de
25/01/2017), conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida
Tavares de Sousa

Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira
da Silva Emygdio da Silva

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto
Ramos Leitão

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

Lisboa
2016

Epígrafe

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objecto singular, um amigo, - é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda”

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Este relatório representa o fim de um percurso académico longo e cheio de desafios.

Chegando a esta fase é essencial recordar e agradecer a todas as pessoas que influenciaram todo o meu percurso académico de forma positiva e que sempre acreditaram que seria capaz de fazê-lo, mesmo em fases difíceis em que a minha ambição não bastava. É desta forma que agradeço a todas essas pessoas dedicando este trabalho.

Agradeço à minha família por todo o apoio e paciência demonstrados ao longo destes 5 anos e por estarem sempre ao meu lado.

Especialmente à minha irmã, Irina, agradeço por ser a minha companheira de aventura de “perseguir sonhos” e que sempre me incentivou a não desistir. Apesar de toda a nossa forma de ser “estranha” uma com a outra, estamos sempre de mão dada para os bons e para os maus momentos. Eu posso dizer-lhe muita coisa, mas acho que nunca será suficiente para expressar o tamanho da minha admiração por ela e o quanto ela é um pilar essencial na minha vida.

Agradeço ao meu par de estágio, Silvia Carioca, que tanto me ensinou ao longo dos últimos dois anos. Agradeço também por toda a paciência que teve e pelo apoio que me deu nos momentos mais cruciais.

Às minhas amigas, Carla Cravinho, Sara Santos, Filipa Leal, Rafaela Rodrigues, que conheci no meio académico, que me mostraram que os “amigos de faculdade” são amigos para a vida e por serem para mim sempre um exemplo a seguir.

Às minhas amigas Sara Pereira e Liliana Carvalho pelo amor, pela amizade, por estarem ao meu lado, por serem as mais “chatas” e por toda a paciência e persistência nesta fase final.

Ao meu professor Orientador, Professor Francisco Ramos Leitão, por ter confiado em mim, dando-me a oportunidade de desenvolver este trabalho, pelo seu apoio e amizade, demonstrados ao longo de todo o processo e por todos os ensinamentos ao longo destes 5 anos.

Por fim, agradeço, a todos os professores que me ajudaram a crescer na formação académica ao longo destes 25 anos, a todos os meus colegas de Faculdade que me marcaram pela positiva e fizessem com que estes últimos anos fossem os melhores da minha vida, e a todas as pessoas que sempre se preocuparam em ajudar-me e me motivaram para atingir este objetivo.

Um muito OBRIGADA a todos!!!

Resumo

O presente estudo, com o título “*As atitudes favoráveis e as Crenças Normativas dos Alunos do 2º e 3º Clico do Básico – o contacto com os Alunos com NEE*”, tem como objetivo analisar como variam as crenças (favoráveis e normativas) dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física em função dos níveis de ensino.

O estudo tem como base a Teoria do Comportamento Planeado (TCP), teoria que estuda o comportamento do individuo através da compreensão sobre a informação recebida ou crenças relevantes para o mesmo.

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).

O Caso de estudo é constituído por uma amostra de 1763 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, apresentando uma média de idades de 12,83 ($\pm 1,53$), incluindo 869 (49,3%) de alunos do género masculino e 894 (50,7%) do género feminino. Do total da amostra, 604 (34%) dos alunos considerados na amostra frequentam o 2º ciclo do ensino básico, enquanto 1159 (66%) frequentam o 3º ciclo do ensino básico. Do conjunto de alunos, 1019 (58%) frequentam turmas com alunos com NEE, enquanto 744 (42%) frequentam turmas sem alunos com NEE.

As análises realizadas permitiram concluir que, nas turmas que incluem alunos com NEE, quer relativamente às crenças favoráveis quer relativamente às crenças normativas, não há diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino. Contrariamente no caso das turmas sem contacto com alunos NEE, para ambos os tipos de crenças existem diferenças significativamente do 2º para o 3º ciclo.

Perante estes resultados, concluímos que os alunos que têm contato com alunos com NEE têm atitudes favoráveis, no entanto não tendem a evoluir essas atitudes inclusivas para com os seus pares nas aulas de EF.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Atitudes; Crenças comportamentais favoráveis; Crenças normativas.

Abstract

The present study, entitled "The favorable attitudes and Normative Beliefs of Students in the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education - The Contact with Special Needs Students", aims to analyze the beliefs (favorable and normative) of students regarding the inclusion of students with SEN in Physical Education classes according to the levels of education.

The study is based on the Theory of Planned Behavior (TCP), a theory that studies the behavior of the individual through the understanding of the information received or beliefs relevant to it.

The instrument used was the questionnaire "The students' attitude about the inclusion of their peers with disabilities" (Leitão, AID-EF, 2014), which is based on TCP (Ajzen, 1991) and consists of sixteen items of closed response in a Adapted Likert scale, with six parameters (1-6).

The case study consists of a sample of 1763 students aged 10 to 18 years, presenting a mean age of 12.83 (± 1.53), including 869 (49.3%) male individuals and 894 (50.7%) female individuals. Of the total sample, 604 (34%) of the students attend the 2nd cycle of basic education, while 1159 (66%) attend the 3rd cycle of basic education. Of the group of students, 1019 (58%) attend classes with students with SEN, while 744 (42%) attend classes without Special Needs Students.

The analysis made it possible to conclude that, in the classes that include students with SEN, both with regard to favorable beliefs and normative beliefs, there are no statistically significant differences between levels of education. Contrary to the case of non-contact classes with SEN students, for both types of belief there are differences significantly from the 2nd to the 3rd cycle.

Given these results, we conclude that students who have contact with Special Needs Students have favorable attitudes, however, do not tend to evolve these inclusive attitudes towards their peers in PE classes.

Keywords: Physical Education; Inclusion; Special educational needs; Attitudes; Favorable behavioral beliefs; Normative beliefs.

Abreviaturas, siglas e símbolos

EF – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

AF- Atitudes Favoráveis

CN- Crenças Normativas

M- Média

H- Hipótese de Estudo

Índice Geral

Epígrafe	3
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Abreviaturas, siglas e símbolos	7
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos	11
Introdução.....	12
Cap. 1 – Enquadramento Teórico.....	14
1.1. Conceito de Deficiência.....	14
1.2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	15
1.3. Inclusão.....	16
1.3.1. Conceito de inclusão	16
1.3.2. Escola Inclusiva.....	17
1.3.3. Inclusão em Educação Física	18
1.4. Atitudes.....	21
1.4.1. Conceito de Atitudes	21
1.4.2. Teoria do Comportamento Planeado	22
1.4.3. Crenças Comportamentais Favoráveis	22
1.4.4. Crenças Normativas	23
1.4.5. Fatores que influenciam as Atitudes (Resultados investigação)	23
Cap. 2 – Abordagem Metodológica	25
2.1. Definição de Objetivos.....	25
2.2. Questão de Partida.....	25
2.3. Desenho do Estudo.....	26
2.4. Caracterização da Amostra	26
2.4.1 Origem dos Alunos.....	26
2.4.2 Género dos Alunos	27
2.4.3 Idade dos Alunos	27
2.4.4 Distribuição dos Alunos por Escola/ Zona Geográfica	28
2.4.5 Ciclo de Ensino	28

2.4.6 Contacto com Alunos NEE	29
2.5. Caraterização das variáveis em estudo	30
2.6. Hipóteses de Estudo	30
2.7. Instrumentos de medida	31
2.8. Procedimentos	32
Cap. 3 – Apresentação e Análise dos resultados	33
3.1. Análise descritiva	33
3.1.1. Crenças Comportamentais Favoráveis	33
3.1.2. Crenças Normativas	35
3.2. Análise inferencial.....	37
3.2.1 Hipótese nº 1	37
3.2.2 Hipótese nº 2	38
3.2.3 Hipótese nº 3	40
3.2.4 Hipótese nº 4	41
Cap. 4 – Discussão e Conclusão dos resultados.....	42
4.1. Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis	42
4.2. Dimensão Crenças Normativas	43
4.3. Conclusões sobre ambas as Dimensões.....	44
Bibliografia.....	46
Anexos.....	49
Anexo 1 – Questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas com alunos NEE	49
Anexo 2 – Questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas sem alunos NEE	50
Anexo 3 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 1.....	51
Anexo 4 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 1.....	52
Anexo 5 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 2.....	53
Anexo 6 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 2.....	54
Anexo 7 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 3.....	55
Anexo 8 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 3.....	56
Anexo 9 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 4.....	57
Anexo 10 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 4.....	58

Índice de Tabelas

Tabela 1- Resultados da Dimensão "atitudes favoráveis"	33
Tabela 2- Resultados das questões relativas à dimensão “atitudes favoráveis”	34
Tabela 3- Resultados da Dimensão "Crenças Normativas"	35
Tabela 4- Resultados das questões relativas à dimensão “crenças normativas”	36
Tabela 5 - Teste T-Student - Resultados das questões "atitudes favoráveis" em turmas com alunos NEE segundo o nível de ensino.....	38
Tabela 6- Teste T-Student - Resultados das questões "crenças normativas" em turmas com alunos NEE segundo o nível de ensino.....	39
Tabela 7- Teste T-Student - Resultados das questões "atitudes favoráveis" em turmas sem alunos NEE segundo o nível de ensino.....	41
Tabela 8- Teste T-Student - Resultados das questões "crenças normativas" em turmas sem alunos NEE segundo o nível de ensino.....	42

Índice de Gráficos

Figura 1- Origem da amostra.....	26
Figura 2- Representação gráfica do género da amostra	27
Figura 3- Representação Gráfica da idade da amostra	27
Figura 4- Representação gráfica da amostra por Escola	28
Figura 5- Representação gráfica da amostra por Distrito.....	28
Figura 6- Representação gráfica da amostra por ciclo de ensino	28
Figura 7- Representação gráfica da amostra com alunos NEE em anos anteriores	29
Figura 8- Representação gráfica da amostra de acordo o nível de ensino e a presença em turmas com pelo um aluno NEE	29
Figura 9- Teste de Levene e Teste T-Student - Atitudes favoráveis em turma com alunos NEE segundo o nível de ensino	37
Figura 10- Teste de Levene e Teste T-Student - Crenças normativas em turma com alunos NEE segundo o nível de ensino	39
Figura 11- Teste de Levene e Teste T-Student - Atitudes favoráveis em turma sem alunos NEE segundo o nível de ensino	40
Figura 12- Teste de Levene e Teste T-Student - Crenças normativas em turma sem alunos NEE segundo o nível de ensino	41

Introdução

Este estudo encontra-se inserido numa linha de investigação que procura identificar, estudar e compreender as atitudes dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Educar e incluir é uma missão da sociedade em geral e das escolas em particular. Aprender e ensinar, incluindo, é desafio para todos e utopia para muitos (Sanches, 2011).

No entanto, nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva têm sido desenvolvidos, agregando diferentes documentos internacionais, levando a alterações na educação. Portugal não tem permanecido alheio às novas noções, tendo assumido, através de um documento essencial e norteador das práticas inclusivas, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva (Freire, 2008).

A escola é um espaço privilegiado para desenvolver esta missão devido à interação que proporciona, por criar ambientes estimulantes e ricos, por criar condições fundamentais para o desenvolvimento adequado de qualquer indivíduo, portanto, faz todo o sentido enquadrar a educação inclusiva nas escolas. Assim, segundo o estudo sobre a educação inclusiva, refere que a construção de uma escola inclusiva implica mudanças de atitudes (Silva, 2011).

Atualmente as escolas encontram-se perante este desafio de mudança de atitudes, para responder com sucesso às necessidades educativas especiais de uma população cada vez mais heterogénea, onde se adote um modelo para todos, mas ao mesmo tempo adequado a cada um. Neste contexto, todos os elementos envolvidos no meio escolar (os alunos, os professores e os encarregados de educação) são elementos chave de todo o processo, sobre os quais recaem responsabilidades acrescidas na concretização de uma educação e escola inclusiva.

Sendo a Educação Física uma disciplina curricular desde o ensino básico até ao secundário, é importante estudar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nesta disciplina e as atitudes dos seus colegas face à sua inclusão.

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar como variam as atitudes dos alunos, comparando as crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física em função dos níveis de ensino, 2º e 3º ciclo do ensino básico, assim foi elaborada uma análise e comparação dos resultados obtidos separadamente por ciclo, bem como uma comparação dos ciclos os ciclos entre si.

A investigação é baseada na Teoria do Comportamento Planeado, tentando entender e prever como é que os indivíduos transformam as suas intenções em comportamentos (Ajzen, 1991). Esta teoria define três tipos de crenças (crenças comportamentais favoráveis ou desfavoráveis; Crenças normativas; Crenças de controlo. 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.

Este estudo divide-se em 4 capítulos, correspondendo o Capítulo 1 ao enquadramento teórico. Neste são descritos os principais conceitos e é revista a literatura relevante para os temas que a pesquisa abrange.

A abordagem metodológica é desenvolvida no Capítulo 2, sendo apresentada a questão de partida, 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.

Por fim, no Capítulo 4, discutem-se os resultados confrontando-os com as hipóteses de estudo, apresentam-se as principais conclusões relativas à concordância com outros estudos e por fim as conclusões referentes ao presente estudo.

Todas as citações e referências bibliográficas terão como referência as normas APA.

Cap. 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Conceito de Deficiência

A palavra deficiência tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo devido à mudança de mentalidades e alterações sociais.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1983, define deficiência como indivíduos que se encontram num estado de incapacidade que não lhes permita dar resposta às exigências de uma vida pessoal e/ou social normais, em consequência de uma deficiência congénita e/ou de incapacidades físicas ou mentais (Marques, 1997, citado por Lebres, 2010).

Posteriormente, em 1989, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), no domínio da saúde, a deficiência corresponde a “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica” (Lebres, 2010, p. 11).

O mesmo autor referido anteriormente cita que “A Deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas” (UNESCO, 1999, citado por Lebres, 2010, p.10).

Nestes últimos anos, a deficiência passou a ser considerada pelos direitos humanos. Desde então, os interessados nesta matéria realizam estudos no sentido de manter uma sociedade cada vez mais informada sobre a deficiência, promovendo atitudes de inclusão e implementando normas de acessibilidade.

Recentemente, em Dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência “que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais [...] inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência” e ainda “o igual direito de [...] viverem na comunidade, com escolhas iguais às demais” tomando assim “medidas eficazes e apropriadas para facilitar pleno gozo, por parte das pessoas com deficiência, do seu direito e a sua total inclusão e participação na comunidade” (art.19.º - Direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade).

Em Portugal, apenas entrou em vigor na ordem jurídica em 2009, tendo como principal objetivo reforçar a intervenção pública a nível nacional, regional e local com vista à garantia dos direitos e liberdades fundamentais das crianças.

1.2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

“No contexto actual de N.E.E. devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas,
[...] Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas
necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e,
consequentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar”
UNESCO (1994, p. 16)

O conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge em 1978 no Relatório Warnock onde foi proposto que se abandonasse o “paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adota-se um paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais)”, de forma a garantir sucesso e uma plena integração de todas as crianças em escolas regulares (Meireles-Coelho et al, 2007).

Segundo os mesmos autores, este relatório tinha como objetivo para o processo educativo, apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam estas de carácter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa ter acesso ao currículo normal, modificações do currículo e adaptações às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetónicas, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores.

Ainda na Declaração de Salamanca (1994), surgem outras ideias sobre a educação de crianças com NEE, pois defende que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, uma vez que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”.

Os alunos com NEE devem ter acesso ao ensino regular, sendo este capaz de satisfazer as suas necessidades através de uma pedagogia centrada na criança. Neste sentido, a declaração referida anteriormente veio afirmar que é necessário reforçar a colaboração de todas as entidades envolvidas no percurso escolar dos alunos NEE, de modo a combater atitudes discriminatórias criando assim uma sociedade inclusiva para se alcançar uma educação para todos (UNESCO, 1994, n.º 2).

1.3. Inclusão

1.3.1. Conceito de inclusão

Tendo em conta o tema escolhido para estudar surge um conceito que não se pode descorar para que seja possível dar seguimento ao estudo, o conceito de inclusão. Contudo, existem algumas ideias e definições para este conceito. Adaptando ao contexto em estudo, a ONU (1994) define inclusão como um processo de resposta às necessidades individuais de cada pessoa, através de uma participação ativa na educação, na cultura e na sociedade.

Na esfera da educação este conceito leva-nos a um desafio da tomada consciência sobre a heterogeneidade existente no meio escolar e de todas as repostas a que obriga uma vez que a educação para todos faz parte dos direitos humanos (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011).

Sendo o termo inclusão relativamente recente, Freire detém um conceito bastante adequado aos dias de hoje, definindo a inclusão como:

Um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. Nesta linha de pensamento, vem também defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (Freire, 2008, p.5)

Leitão (2010) defende que a inclusão das crianças no ensino deve ser antes de mais uma questão de direitos e valores, condição para uma educação democrática, o que significa, que em certos casos, deve ser feito um esforço e uma mudança da própria escola, para poder proporcionar a todos melhores condições de “aprendizagem, sucesso e participação”, dentro das capacidades e necessidades de cada aluno (p.1). Outros autores olham para o conceito com uma visão similar dizendo que a inclusão é o direito que consiste na educação de todos os alunos, independentemente da sua capacidade ou nível de deficiência, sem separar, num só ambiente educativo, respeitando as necessidades e individualidades de cada um (Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012).

Concluindo, o termo inclusão, no contexto da educação é um direito fundamental da sociedade, pois não deve ser negado a ninguém a oportunidade de aprendizagem independentemente de todos fatores sociais, económicos e culturais em que a criança está inserida

e que possam afetar o seu desenvolvimento. Acima de tudo, deve haver igualdade de oportunidades e devem ser respeitadas todas as necessidades e individualidades de cada um dentro do sistema educativo, devendo estes alunos com NEE participar nas aulas ditas normais, ao lado dos seus pares (O'Brien, Kudláček & Howe, 2009).

1.3.2. Escola Inclusiva

Falar de escola inclusiva implica falar do desenvolvimento de uma educação inclusiva para além da partilha do mesmo espaço físico, deve também proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizagens significativas.

Segundo Silva (2011) as aprendizagens significativas envolvem compreender e aceitar que a “diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros”. No entanto, o mesmo estudo diz que “embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las”.

A escola inclusiva implica mudanças relativamente à atitude com que a perspetivamos, que pode determinar o sucesso ou o insucesso dos alunos; à prática pedagógica que a comunidade escolar desenvolve, que deve ter implícita a cooperação ou, no mínimo, a colaboração entre todos os atores que intervêm no seu espaço; à organização e à gestão da escola que, frequentemente, quando as situações são mais complexas tem de implementar projetos, tantas vezes parecerias com outras instituições, de modo a garantir uma resposta a mais adequada possível. (Silva, 2011, p.121 e 122).

Neste seguimento, Freire (2008) afirma que “o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo”, mudanças essas que devem de ir desde “a articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem” (p.6).

Tendo em conta todas estas mudanças complexas que podem originar barreiras no desenvolvimento da escola inclusiva, hoje em dia, os sistemas de ensino têm a obrigação de ter programas educativos implementados com o objetivo de responder à diversidade das diversas características e necessidades dos alunos (Declaração de Salamanca, 1994).

Contudo, em Portugal, a educação inclusiva para os alunos com NEE no ensino regular, ainda se apresenta como um grande desafio. O desafio na construção da escola inclusiva está

relacionada com o desenvolver de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso (Silva & Fumes, 2014).

Outro dos desafios diz respeito ao professor e à sua formação, pois só é possível praticar uma pedagogia inclusiva se souber pôr em prática atividades e estratégias que vão de encontro às necessidades subjacentes (Silva, 2011).

1.3.3. Inclusão em Educação Física

“(...) todas as crianças devem ter acesso à Educação Física, devendo ser dadas condições especiais aos jovens com deficiência, afim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de Educação Física e Desporto adaptados às suas necessidades”
(Carta Internacional da Educação Física e Desporto -ONU, 1978)

O movimento social ligado e relacionado com a educação inclusiva encontra-se historicamente interligado à luta pelos direitos humanos, sobretudo na inclusão dos alunos mais carenciados ou marginalizados pela comunidade. A implementação da inclusão é necessária, para que haja uma sociedade mais justa, que desta forma ajuda a melhorar a qualidade da educação e a contribuir para a formação de sujeitos críticos (Crochík et al., 2009).

Segundo a UNESCO (1994), a educação inclusiva, que tem como base o princípio da inclusão, onde pretende proporcionar a igualdade de participação e de oportunidades no ensino e na aprendizagem de todos, independentemente das diferenças de cada um.

Para falarmos sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas e as relações desse processo inclusivo, a Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar alheia a este processo.

Segundo o Departamento de Educação Física (2004), esta disciplina, pelas suas situações de interação, é capaz de assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento social dos alunos, promovendo a ambientação ao meio escolar nas suas experiências motoras que para o desenvolvimento cognitivo.

O Ministério da Educação na revisão dos Programas Nacionais de Educação Física (2001) a disciplina de EF apresenta entre as suas várias finalidades, o objetivo de promover AF enquadrando os alunos num estilo de vida saudável onde possam desenvolver as suas capacidades motoras, sociais e psicológicas, torna-se assim uma forte ferramenta na educação das crianças, incluindo as crianças com NEE e a sua inclusão na sociedade.

No entanto, Rodrigues (2003), revela que a educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratada no nosso país, pois a sociedade em geral considera que a EF não é essencial para o sistema escolar ou para o processo de inclusão social. Não concordando com tal afirmação, este autor defende que a EF pelas características que lhe são inerentes e pelo carácter social que lhe é atribuído tem um papel fundamental para o ensino inclusivo. Acrescenta ainda, que existem três razões para esta ser fundamental no processo de inclusão, solicitando e suscitando a participação ativa dos alunos com níveis de desempenho e empenho muito distintos como: conteúdos de fácil flexibilização, o que facilita a adaptação curricular e diferenciação de ensino; uma disciplina que desenvolve atitudes positivas, tendo em conta a constante procura de soluções para problemas colocados e encontrados; a participação de todos os alunos, quer os com grandes destrezas motoras, quer os alunos com maiores dificuldades.

Reforçando a ideia, outros autores como Sherril (2004, citado por, Leitão & Leitão, 2016) afirmam que a EF é uma área fundamental no currículo escolar que oferece oportunidades aos alunos para alcançarem, através das atividades físicas, objetivos como a cooperação, a solidariedade, a valorização da diferença.

Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi & Darts (2006, citado por, Oliveira, 2015), e referem que há benefícios extremamente importantes e benéficos na prática de atividade física para os indivíduos com deficiências. Esta ideia é sustentada por Shifflet, Cantor & Megginson (1994, citado por Kodish et al., 2006), acrescentando que a inclusão destes alunos na disciplina de EF traz inúmeros benefícios positivos, quer a nível individual, quer a nível social, para crianças e jovens com deficiência ou NEE. O autor cita também, Amaral (2009), que afirma que mais do que qualquer outra disciplina, a Educação Física contribui para o processo de inclusão na medida em que nas aulas desta disciplina se desenvolvem três domínios fundamentais do comportamento: psicomotor, afetivo e cognitivo.

A inclusão de todos os alunos nas aulas de EF pode efetivamente ajudar crianças com NEE (Goodwin & Watkinson, 2000, citados por O'brien, Kudláček & Howe, 2009), sem prejudicar ou dificultar as aprendizagens dos seus colegas sem qualquer tipo de necessidades especiais (Faison-Hodge & Porretta, 2004; Obrušníková, et al., 2003, citados por O'brien, Kudláček & Howe, 2009).

Contudo, Leitão & Leitão (2016), referem que para que este processo de inclusão ocorra de forma contínua nas aulas de EF é necessário que o professor se envolva nele, recorrendo a procedimentos pedagógicos variados e específicos, procurando fazer modificações adequadas, no sentido de responder às necessidades educacionais do aluno.

O professor deve incentivar o aluno em condição de deficiência a um contributo decisivo nas diversas adaptações que ocorrem durante a aula; dar autonomia ao aluno em condição de deficiência para fazer adaptações nas tarefas da aula, seja ao nível da seleção do tipo de equipamento, estilo de ensino, modificações das regras ou alterações no ambiente mais adequados às suas necessidades; garantir a efetiva participação do aluno em condição de deficiência nas tarefas propostas, ainda que com apoio que gradualmente deverá decrescer; oferecer a mesma oportunidade de participação a todos os alunos, planeando tarefas que permitam a intervenção ativa de todos os alunos; incentivar à prática dos jogos desportivos coletivos no sentido de atenuar a barreira da competitividade por vezes existente nas aulas de EF. (Leitão & Leitão, 2016)

Os autores supracitados afirmam ainda que face à emergência de conflitos, que sempre ocorrerão, cabe ao professor promover os valores da cidadania, da participação social, de solidariedade e respeito pelo outro.

Ainda assim, existem alguns fatores que se apresentam como barreiras neste processo, tais como, o elevado número de alunos por turma, e os recursos pedagógicos não adequados às necessidades dos diversos alunos. Para além disso, os níveis baixos de interação social, o isolamento social, o afeto negativo/atitudes negativas percebidos pelos alunos com NEE e a inadaptação das aulas por parte dos professores, são alguns dos desafios quando inserimos alunos com NEE nas aulas de EF (Kalymon, Gettinger, & Hanley-Maxwell, 2010; Place & Hodge, 2001; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010, citados por Obrusnikova & Dillon, 2012). Para além do já foi referido, a formação de professores de EF apresenta lacunas no âmbito da educação de alunos com NEE, podendo comprometer a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular (Martin & Kudláček, 2010).

Relativamente aos alunos com NEE e aos seus pares, um estudo realizado por Koster, Pjil, Nakken & Houten (2010), reconheceu que a maioria dos alunos com NEE têm interações com a comunidade escolar a um nível razoável. Contudo, comparando com os seus pares ditos normais, uma grande parte dos alunos com NEE apresenta dificuldades nas interações sociais.

Ainda no que respeita a este estudo concluiu-se que os alunos com NEE, têm menos interações com os seus colegas de turma, no entanto tiveram melhores resultados nas interações com o professor.

Concluindo, o processo de ensino-aprendizagem que melhor contribui para a inclusão e desenvolvimento de todos os alunos é o cooperativo, ou seja, um método de ensino em que tem como base a cooperação em que os alunos trabalham em conjunto, partilham esforços, criam novas relações de interdependência positiva e construtiva para alcançarem objetivos comuns. Para que todo este processo seja exequível cabe ao professor de EF criar condições acessíveis de prática

para todos os alunos, minimizando ou anulando barreiras, adaptando as atividades, reconhecendo e respondendo às necessidades e individualidades de cada aluno e adequando o processo de ensino-aprendizagem (Leitão, 2010).

1.4. Atitudes

1.4.1. Conceito de Atitudes

O termo “atitude” apesar de ser muito usado no dia-a-dia pela sociedade é um conceito difícil e de definir, devido à variabilidade de abordagens existentes e consideráveis para a definição de atitude (Lebres, 2010).

Segundo, Ajzen & Fishbein (1980, citado por Lebres, 2010), as atitudes são afirmações individuais capazes de desencadear estímulos e ação de diversa natureza, variando entre sentimentos de carácter positivo, negativo ou indiferente. A partir desta ideia, os autores identificam que as atitudes são responsáveis por uma disposição comportamental para a reação a determinadas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos num determinado contexto social.

Os autores Tripp & Sherril (1991, citados por Qi & Há, 2012) e acreditam que numa abordagem educativa as atitudes e os comportamentos estão intimamente relacionados e que as atitudes são favoráveis para compreender comportamentos. Esta ideia é fortalecida pelos autores Doukeridou, Evaggelinou & Kudláček (2010) que referem que as atitudes são a chave para o processo de mudança de comportamentos, ou seja, acredita que após de uma atitude é possível prever um determinado comportamento ou série de comportamentos.

Ajzen (1991) diz-nos que uma atitude é a tendência para agirmos de forma positiva ou negativa perante uma situação, objeto ou pessoa.

No entanto, Boer, Pijl & Minnaert (2012, citados por Oliveira, 2015) que acrescentam ainda uma ideia mais complexa sobre o conceito de atitude. Esta ideia engloba três componentes: componente cognitiva, afetiva e comportamental. A componente cognitiva contempla o pensamento, a crença, opinião e percepção relativas a um determinado objetivo. A componente afetiva está relacionada com os sentimentos e emoções provocados por um objetivo e está intimamente ligada às motivações do sujeito, podendo levar a uma aproximação ou afastamento da pessoa. A componente comportamental manifesta-se nas nossas reações perante o objetivo em causa.

Assim percebe-se que atitudes e comportamentos são conceitos diferentes, mas estão interligados tendo a atitude influência sobre um determinado comportamento. Existem algumas teorias que estudam o comportamento através das atitudes, uma delas é a Teoria do Comportamento Planeado (TCP) que explica que quanto maior for a intensão pessoal para realizar determinado comportamento, maior a possibilidade do mesmo acontecer (Ajzen, 1991).

1.4.2. Teoria do Comportamento Planeado

A Teoria do Comportamento Planeado (TCP), surge por Ajzen em 1991, e tal como disse anteriormente, explica o comportamento humano através das atitudes em contextos específicos.

Esta teoria tem uma extensão da Teoria da Ação Radical (TAR) que foi utilizada para estudar as atitudes dos alunos ditos normais em interação com os seus pares com deficiência. A TAR utiliza como variáveis: normas subjetivas e atitude relativa ao comportamento específico. Em relação à TAR., a TCP acrescenta a variável de perceção do controlo comportamental (Ajzen, 1991).

Tal como referido anteriormente, este modelo de Ajzen diz que o comportamento individual é o reflexo das intenções e crenças relevantes para o individuo, ou seja, quanto mais forte for a intenção de uma pessoa em se envolver num determinado comportamento, maior será a probabilidade de prever o seu desempenho.

Descomplicando, a TCP estuda a intenção de realizar determinado comportamento avaliando as crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controlo (Ajzen, 1991). Estes três tipos de crenças caracterizam-se por: 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 perceção do controle comportamental, contendo dois aspetos: o controlo que o indivíduo tem sobre o comportamento e quão confiante se sente para executar ou não esse comportamento).

Para este estudo apenas vou abordar as crenças comportamentais (favoráveis) e as crenças normativas que passo a definir.

1.4.3. Crenças Comportamentais Favoráveis

As crenças comportamentais apoiam-se em perceções que são consequência de um determinado resultado e os efeitos subjacentes da concretização desse comportamento, ou seja, para Ajzen (1991), a consequência de uma ação contribui para a realização ou não realização da

mesma. Estes comportamentos podem ser avaliados como positivos ou negativos, criando diversas atitudes em relação aos mesmos.

O mesmo autor acrescenta que esta percepção é influenciada por fatores internos e externos, no entanto aprende-se a dar preferência a comportamentos de que se espera ter consequências desejáveis. Segundo Oliveira (2015), citando Ajzen (1991), os fatores internos dizem respeito não só à informação sobre os comportamentos e competências em que este se realize, mas também inclui as emoções e a ansiedade. Os fatores externos dizem respeito aos obstáculos encontrados que poderão alterar a intenção de realização de determinado comportamento. O autor acrescenta ainda que é nos fatores externos que pode entrar o fator experiência para modificar os fatores internos, que permitem aumentar o grau de controlo e amenizar os efeitos dos fatores externos, alterando-os.

1.4.4. Crenças Normativas

O autor da teoria, Ajzen (1991), diz-nos que as crenças normativas estão relacionadas com a pressão social que o indivíduo sofre, isto é, as crenças estão relacionadas com a capacidade de um indivíduo ser ou não influenciado por fatores/pressões externas exercidas sobre o mesmo.

Dando enquadramento no tema as crenças normativas servem de apoio ao aluno para formar a sua ideia em relação ao que é certo ou errado na sociedade, tendo em conta a percepção do meio envolvente (pais, professores ou colegas), neste caso o que pensam de como interagir com um colega, que possua deficiência, nas aulas de EF (Ajzen & Fishbein, 1980, citado por Obrušnikova & Dillon, 2012).

1.4.5. Fatores que influenciam as Atitudes (Resultados investigação)

A educação inclusiva, já abordada anteriormente, é um dos maiores desafios nas escolas nos dias de hoje. Tendo a EF uma grande potencialidade para se trabalhar a inclusão dos alunos NEE no ensino regular, aqui ficam algumas conclusões dos estudos consultados no que diz respeito às atitudes dos professores e dos colegas perante os alunos com deficiência nas suas turmas para facilitar o processo de inclusão.

Leitão (2010), afirma que tendo em conta as diferenças estratégias de resolução e conflitos (cooperação, competição ou individualismo) os resultados levam a perceber que a cooperação é a melhor estratégia, pois é a que para além de apresentar resultados mais positivos,

promove também as relações sociais entre os alunos. O mesmo autor para reforçar a sua ideia afirma que nas investigações de Johnson & Johnson (1989), Slavin (1990; 1995) e Putnam (1998), a aprendizagem cooperativa reflete melhores resultados académicos, aumento da autoestima e aceitação, o melhoramento das relações e o desenvolvimento das competências sociais.

Martin & Kudláček (2010), no seu estudo concluem que as atitudes dos alunos “normais” dependem do tipo de limitação dos seus colegas de turma, ou seja, dependendo do tipo de deficiência, os alunos ditos normais irão ter, ou não ter, atitudes positivas em relação aos seus pares. Os resultados dizem que perante colegas de turma com limitações físicas/motoras, registaram-se atitudes mais positivas, comparativamente a colegas de turma que apresentavam limitações comportamentais ou ao nível da aprendizagem. No entanto, de acordo com esta investigação o contacto gradual e sistemático com estes alunos NEE, influencia de forma positiva as atitudes dos pares relativamente à inclusão dos alunos com incapacidades.

Murata, Hodge & Little (2000, citados por Qi & Há, 2012), com o mesmo desfecho referindo que estes concluíram que as atitudes dos alunos sem deficiência desenvolvem-se no sentido positivo ao longo do tempo e à medida que vão tendo mais interações positivas com alunos NEE.

Segundo um estudo sobre inclusão em EF, a perceção e as atitudes dos alunos sem deficiências podem ter aqui um impacto substancial no sucesso da inclusão em aulas de EF (O’Brien, Kudláček & Howe, 2009).

Ainda neste estudo, citando outros autores como Verderber et al. (2003), usando a TCP como base para a investigar as intenções dos alunos em participar nas aulas de EF inclusiva, verificou-se que os alunos pensam que devem trabalhar e jogar com os alunos NEE inseridos nas suas turmas. Sendo que essas atitudes eram reforçadas pelas crenças dos seus pais e professores. Ou seja, podemos concluir os professores e os pais têm uma influência nas crenças e atitudes dos alunos ditos normais.

No entanto, vários estudos sobre vários tipos de deficiência e a sua inclusão nas aulas de EF concluíram que existem atitudes menos positivas quando a inclusão é relativamente a alunos com deficiências físicas e mais positivas com os colegas com necessidades a nível comportamental (O’Brien et al., 2009; Martin & Kudláček, 2010 citados por Fournidou, Kudláček & Evagellinou, 2011).

A visão do estudo de Fournidou, Kudláček, & Evagellinou (2011), revela que as atitudes dos alunos “normais” face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF influenciam

o processo de aprendizagem, pois influencia e promove a cooperação dos alunos “normais” para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Este estudo conclui também que a uma educação inclusiva promovida pelos professores de EF traduz benefícios para todos os alunos, tenham eles limitações ou não. Para as crianças normais trás aprendizagens/valores a nível de relacionamento social, respeito, aceitação das diferenças. Para as crianças com NEE contribui para o aumento da autoestima, relacionamento social com os pares sem incapacidades, que se torna muito importante pois estes são “modelos de ação” (ou seja, o “aprender fazendo”).

Para concluir Stainback et al. (1994) e Ainscow (1999, citados por Freire, 2008, p.10), diz que “objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade”, ou seja, mostrar que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente.

Cap. 2 – Abordagem Metodológica

2.1. Definição de Objetivos

O objetivo do estudo é analisar e comparar em função dos níveis de ensino (2º e 3º ciclo do Ensino Básico) como variam as crenças dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física.

Como já foi referido anteriormente, neste estudo apenas serão analisadas as crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas. Para o autor da teoria, Ajzen (1991) as crenças caracteriza-se como:

- Crenças comportamentais favoráveis ou atitudes favoráveis têm como base o valor subjetivo de uma determinada ação que irá contribuir para a realização de um determinado comportamento;
- Crenças normativas estão diretamente relacionadas com a motivação de um indivíduo ao realizar um determinado comportamento.

2.2. Questão de Partida

Será que as atitudes inclusivas dos alunos do 2º e 3º Ciclo que têm contacto com colegas NEE, variam em função do nível de ensino nas aulas de Educação Física?

2.3. Desenho do Estudo

Relativamente à manipulação de intervenções diretas sobre o objeto em estudo, o estudo a realizar será observacional, pois não existirá qualquer tipo de manipulação/intervenção direta 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 foi 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. Esta recolha é indutiva, já que se pretende através da recolha e análise dos dados descobrir padrões nos resultados obtidos.

2.4. Caraterização da Amostra

A amostra do presente estudo, de acordo com as figuras a baixo, é constituída por 1763 alunos, em que 604 alunos frequentam o 2º ciclo e 1159 o 3º ciclo do Ensino Básico. As idades desde alunos estão compreendidas entre os 10 e os 18 anos e de dez escolas diferentes (região de Lisboa, Margem Sul, Carcavelos, Santarém e Torres Vedras), sendo que 869 alunos pertencem ao género masculino e 894 pertencem ao género feminino.

2.4.1 Origem dos Alunos

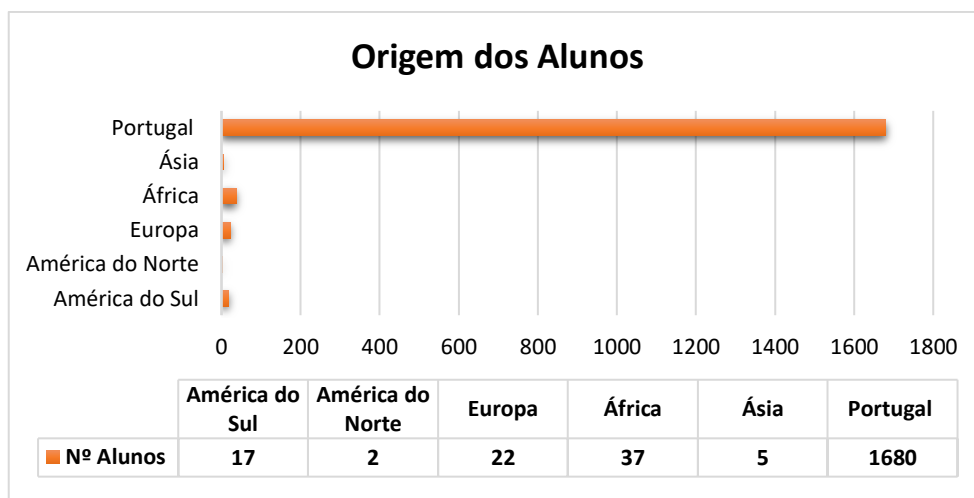


Figura 1- Origem da amostra

A amostra do nosso estudo corresponde basicamente a alunos de nacionalidade Portuguesa (N=1680), 5 alunos Asiáticos (N=5), 37 alunos Africanos (N=37), 22 alunos vindos da Europa (N=22), 17 da América do Sul (N=17) e 2 da América do Norte (N=2).

2.4.2 Género dos Alunos

O gráfico mostra-nos que dos 1763 alunos que compõem a amostra do estudo, 49,3% é do género masculino (N=869) e 50,7 % é do género feminino (N=894).

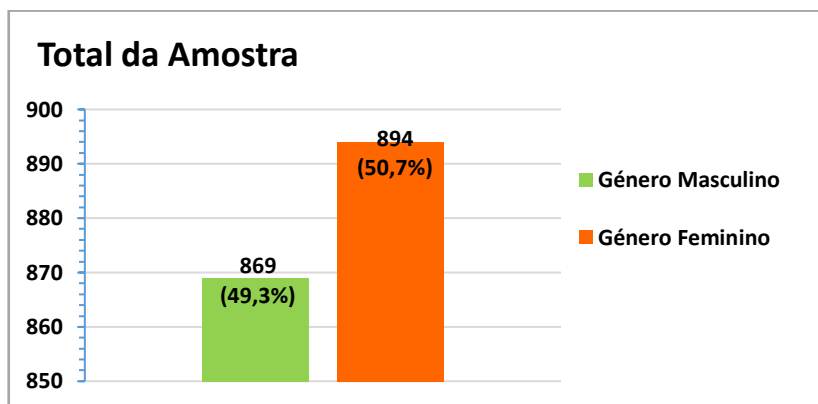


Figura 2- Representação gráfica do género da amostra

2.4.3 Idade dos Alunos

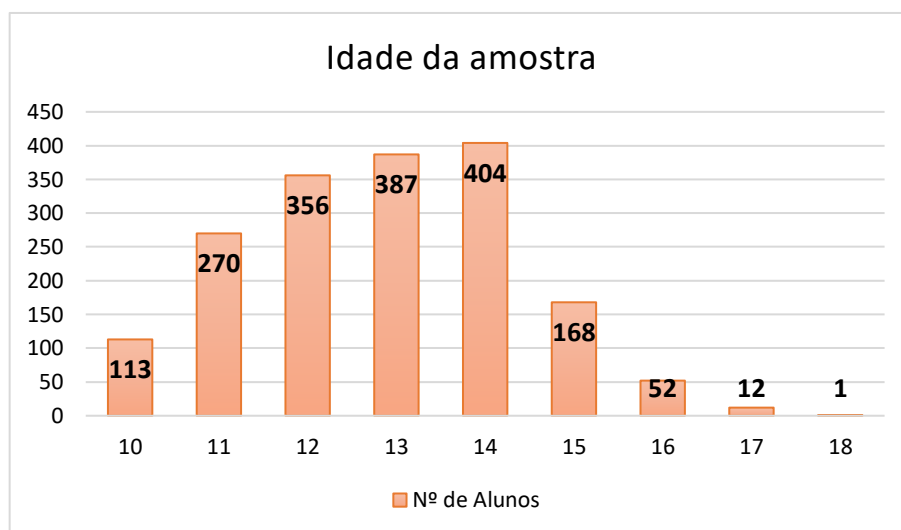


Figura 3- Representação Gráfica da idade da amostra

A amostra do estudo como já referido tem idade compreendidas entre os 10 e os 18 anos, sendo que 113 alunos têm dez anos (N=113), 270 alunos têm onze anos (N=270), 356 alunos têm doze anos (N=356), 387 alunos têm treze anos (N=387), 404 alunos têm catorze anos (N=404), 168 alunos têm quinze anos (N=168), 52 alunos têm dezasseis anos (N=52), 12 alunos têm dezassete anos (N=12) e 1 aluno tem dezoito anos (N=1). Apresentando uma média de idades de 12,83 ($\pm 1,53$).

2.4.4 Distribuição dos Alunos por Escola/ Zona Geográfica

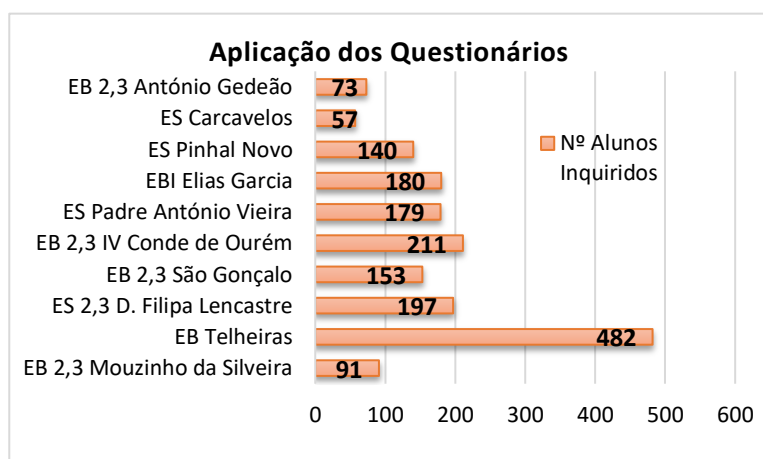


Figura 4- Representação gráfica da amostra por Escola

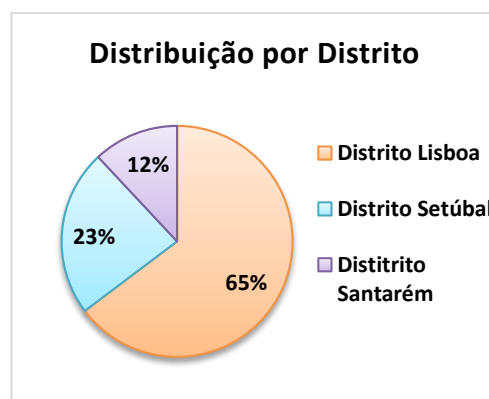


Figura 5- Representação gráfica da amostra por Distrito

A recolha de dados para o estudo foi feita maioritariamente no Distrito de Lisboa (N=1141) correspondente a 65% da amostra, 23% no Distrito de Setúbal (N=411) e 12% no Distrito de Santarém (N=211).

2.4.5 Ciclo de Ensino

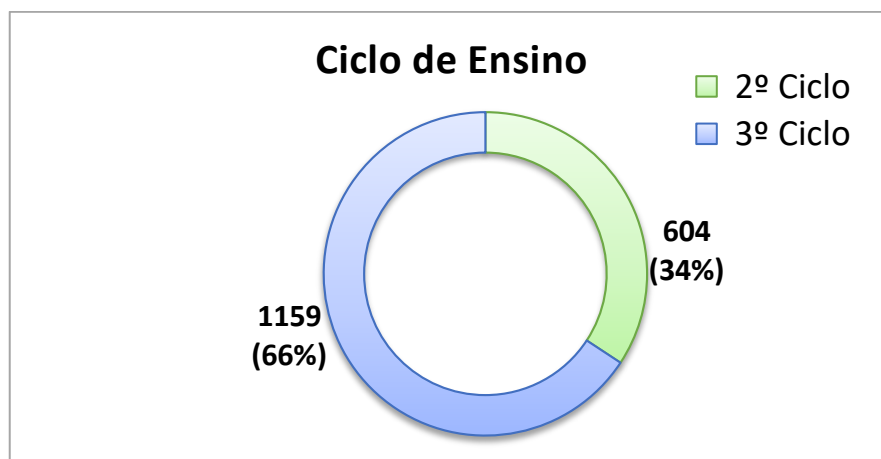


Figura 6- Representação gráfica da amostra por ciclo de ensino

De acordo com a amostra de 1763 alunos, 604 (34%) dos alunos pertencem ao 2º ciclo e 1159 (66%) representam o 3º ciclo do Ensino Básico.

2.4.6 Contacto com Alunos NEE

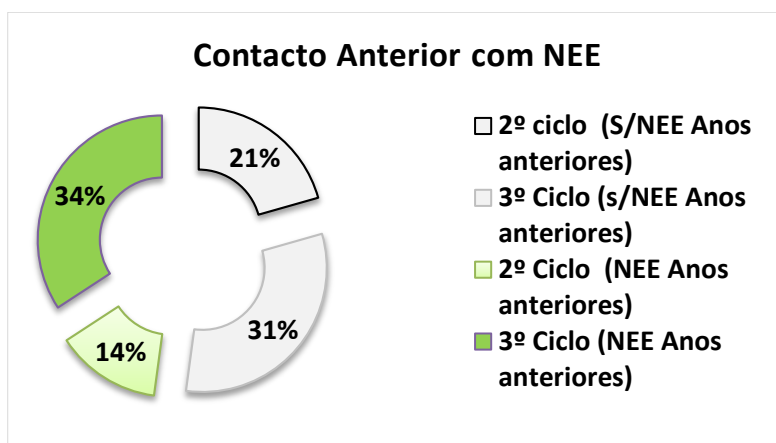


Figura 7- Representação gráfica da amostra com alunos NEE em anos anteriores

O gráfico acima indica do total dos alunos apenas 14% dos alunos do 2º ciclo (N=241) e 34% dos alunos do 3º Ciclo (N=603) tiveram contacto com alunos NEE em anos anteriores, ou seja, 48% dos alunos teve um contacto anterior com a deficiência em sala de aula (N=844), enquanto que 52% dos alunos nunca teve contacto com a deficiência (N=919).

Se for considerado apenas cada ciclo isoladamente, tendo em conta que o 2º ciclo é composto por 604 alunos e o 3º ciclo por 1159 alunos, podemos afirmar que 40% dos alunos do 2º ciclo e 52% dos alunos do 3º ciclo já tiveram contacto com pares NEE.

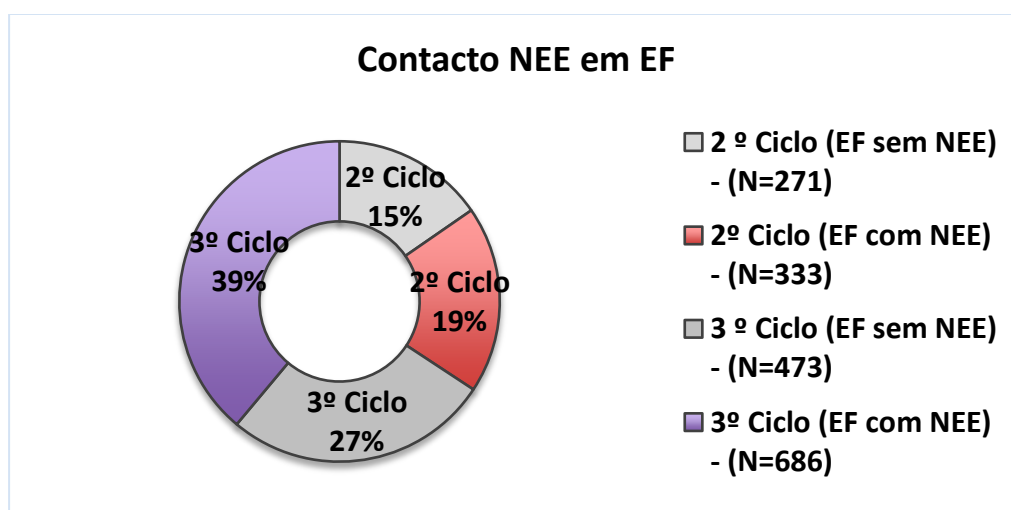


Figura 8- Representação gráfica da amostra de acordo o nível de ensino e a presença em turmas com pelo um aluno NEE

Através do gráfico acima verificamos que da totalidade da amostra, 58% dos alunos tiveram aulas com pares com NEE (N=1019), enquanto que 42% dos alunos não tiveram na sua turma alunos com NEE (N=744).

2.5. Caraterização 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, sendo valor de **2** para designar o 2º ciclo do ensino básico e **3** para designar o 3º ciclo do ensino básico.
- Turma com alunos com NEE – variável qualitativa nominal, sendo **1** para designar as turmas sem alunos com NEE e **2** para turmas 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.
- 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.
- 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 quantitativa contínua, igual à média das respostas às Questões 4, 6, 11, 15 por aluno.

2.6. Hipóteses de Estudo

Hipótese nº 1 – As crenças comportamentais favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nº 2 – As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nº 3 – As crenças comportamentais favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nº 4 – As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

2.7. Instrumentos de medida

Os dados foram recolhidos através da aplicação dos questionários “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 16 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”. Às atitudes favoráveis, estão associados os itens 5,7,10,14; Relativamente às crenças normativas, estão associadas os itens 4,6,11,15.

2.8. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada em investigações anteriores. Essas recolhas foram aprovadas por cada Direção da Escola 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 de cada amostra, média, desvio-padrão, mínimo, máximo e intervalo de confiança).

A análise descritiva foi feita com base no programa Microsoft® Excel® 2013.

Posteriormente, através do programa IBM® SPSS® Statistics Standard (versão 22), realizou-se uma análise inferencial onde se usou o teste T-Student, também chamado de teste T de que analisa a relação 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. O nível de significância fixado para este estudo é de 5%.

Neste estudo os alunos do 2º ciclo do Ensino Básico e os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico constituíam os dois grupos independentes, enquanto as variáveis dependentes consideradas correspondem às dimensões em estudo: “atitudes favoráveis” e “crenças normativas”.

Cap. 3 – Apresentação e Análise dos resultados

3.1. Análise descritiva

A análise descritiva deverá conter a descrição da amostra em estudo, através da apresentação dos valores da média, do desvio padrão, do máximo e mínimo das afirmações que constituem as diferentes dimensões, dos dois instrumentos utilizados.

Relativamente ao questionário AID-EF – As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, serão apenas apresentados os resultados relativos a duas das cinco dimensões que constituem o mesmo: as crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas.

3.1.1. Crenças Comportamentais Favoráveis

Tabela 1- Resultados da Dimensão "atitudes favoráveis"

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	Composição da Turma	N	Média	Desvio Padrão	Escala Likert		Intervalo de Confiança		
						Min.	Máx.	Valor	Min.	Máx.
Atitudes Favoráveis	2º Ciclo	S/NEE	271	4,48	1,55	1	6	0,18	4,30	4,66
		C/NEE	333	4,51	1,57			0,17	4,34	4,68
		Total	604	4,49	1,56			0,12	4,37	4,61
	3º Ciclo	S/NEE	473	4,57	1,55			0,14	4,43	4,71
		C/NEE	686	4,45	1,55			0,12	4,33	4,57
		Total	1159	4,49	1,55			0,09	4,40	4,58
		Total	1763	4,47	1,55			0,07	4,40	4,54

A tabela acima apresenta, relativamente à dimensão “Atitudes Favoráveis”, a média total das respostas dos alunos inquiridos (N=1763) é 4,47 ($\pm 1,55$), sendo o valor máximo “6” e o valor mínimo “1”. Verifica-se ainda que a média correspondente aos alunos do 2º Ciclo (M=4,49 $\pm 1,56$) é igual à média correspondente aos alunos do 3º Ciclo (M=4,49 $\pm 1,55$), ou seja, as crenças comportamentais favoráveis de um ciclo para o outro não alteram.

Ainda de acordo com os resultados pode-se verificar que, no 2º ciclo as turmas que contêm alunos com NEE têm uma média (M=4,51) mais elevada relativamente às turmas que não têm alunos com NEE (M=4,48). Contrariamente, no 3º ciclo do ensino básico os alunos que

frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média mais elevada (respetivamente M=4,57 e M= 4,45).

Comparando apenas as turmas onde existem pares com NEE, as turmas do 2º ciclo (M=4,51) apresentam uma média mais elevada de “atitudes favoráveis” que as turmas do 3º ciclo (M=4,45) para com os seus pares.

Tabela 2- Resultados das questões relativas à dimensão “atitudes favoráveis”

Respostas à dimensão Atitudes Favoráveis (Todas as Turmas)						
Escala Likert	Q5 Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles	Q7 Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma	Q10 A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas	Q14 A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas	Total	%
1	264	80	79	44	467	6,62
2	205	117	68	64	454	6,44
3	304	235	197	205	941	13,34
4	283	347	262	278	1170	16,59
5	237	407	423	431	1498	21,24
6	470	577	734	741	2522	35,76
M	3,81	4,48	4,75	4,82	4,47	
DP	1,78	1,45	1,42	1,32	1,55	

Ainda em relação à dimensão “atitudes favoráveis”, conclui-se que a média total de respostas dos inquiridos é de 4,47, sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” da Escala de Likert, o que significa que em média a amostra “concorda” com as afirmações mostrando atitudes positivas.

Os resultados indicam também que as crenças comportamentais favoráveis foram maioritariamente avaliadas em “concordo totalmente” em 35,76% (N=2522) das respostas realizadas pelos inquiridos, enquanto 6,62% das respostas foram avaliadas em “discordo totalmente”.

Concluindo e tendo em conta as 2 tabelas acima apresentadas (tabela 1 e 2), uma vez que da totalidade dos alunos inquiridos (N=1763), maioritariamente têm colegas com NEE (N=1019) e os resultados revelam atitudes positivas, podendo então afirmar-se que os pares com NEE são bem aceites por os seus pares ditos “normais” nas aulas de E.F.

3.1.2. Crenças Normativas

Tabela 3- Resultados da Dimensão "Crenças Normativas"

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	Composição da Turma	N	Média	Desvio Padrão	Escala Likert		Intervalo de Confiança		
						Min.	Máx.	Valor	Min.	Máx.
Crenças Normativas	2º Ciclo	S/NEE	271	4,54	1,56	1	6	0,19	4,36	4,73
		C/NEE	333	4,63	1,59			0,17	4,46	4,80
		Total	604	4,59	1,58			0,13	4,46	4,72
	3º Ciclo	S/NEE	473	4,69	1,54			0,14	4,56	4,83
		C/NEE	686	4,68	1,55			0,12	4,57	4,80
		Total	1159	4,69	1,54			0,09	4,60	4,78
	Total		1763	4,65	1,56			0,07	4,58	4,73

Em relação à dimensão “Crenças Normativas”, a média total das respostas dos alunos inquiridos (N=1763) é 4,65 ($\pm 1,56$), sendo o valor máximo “6” e o valor mínimo “1”. Nota-se ainda que a média correspondente aos alunos do 2º Ciclo (M=4,59 $\pm 1,58$) é inferior à média correspondente aos alunos do 3º Ciclo (M=4,69 $\pm 1,54$), ou seja, ao contrário do que acontecia nas “crenças comportamentais favoráveis”, aqui as crenças alteram de um ciclo para o outro.

Ainda de acordo com os resultados das “crenças normativas” pode-se verificar que, no 2º ciclo as turmas que contêm alunos com NEE têm uma média (M=4,63) mais elevada relativamente às turmas que não têm alunos com NEE (M=4,54). Contrariamente, no 3º ciclo do ensino básico os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média ligeiramente mais elevada que as turmas que têm colegas com NEE (respetivamente M=4,69 e M=4,68). Este facto já se tinha constatado nas “crenças comportamentais favoráveis”.

Tendo em conta apenas as turmas onde existem pares com NEE, os resultados mostram, que as turmas do 2º ciclo (M=4,63) apresentam uma média mais baixa de “crenças normativas” que as turmas do 3º ciclo (M=4,68) para com os seus pares.

Tabela 4-Resultados das questões relativas à dimensão “crenças normativas”

Respostas à dimensão Crenças Normativas (Todas as Turmas)						
Escala Likert	Q4 O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência	Q6 Os alunos com deficiência devem fazer as aulas na sua turma e não separadamente	Q11 Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.	Q15 Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.	Total	%
1	41	105	171	78	395	5,60
2	38	159	194	63	454	6,44
3	80	264	335	197	876	12,42
4	154	216	330	168	868	12,31
5	321	323	302	388	1334	18,92
6	1129	696	431	869	3125	44,31
M	5,30	4,46	3,96	4,89	4,65	
DP	1,18	1,61	1,63	1,43	1,56	

A dimensão “Crenças Normativas” revela que a média total de respostas dos inquiridos é de 4,65, sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” da Escala de Likert,, o que significa que em média a amostra “concorda” com as afirmações mostrando que estes são influenciados por fatores externos do meio envolvente no que diz respeito à opinião de existirem alunos NEE a frequentarem as aulas.

Os resultados indicam também que as “crenças normativas” foram maioritariamente avaliadas em “concordo totalmente” em 44,31% (N=3125) das respostas realizadas pelos inquiridos, enquanto 5,60% das respostas foram avaliadas em “discordo totalmente”.

Concluindo, os resultados desta dimensão tornam-se interessantes porque nas questões em que é referido o “professor de EF” (Q4) ou os “pais” (Q15) os resultados mostram que os alunos “concordam totalmente” nas crenças destes na maioria da amostra (N=1129 e N=869, respetivamente), o que nos pode levar a concluir que estes “factores externos” influenciam bastante as suas atitudes e forma de pensar dos alunos. Já as opiniões dos colegas (Q11) não são tão influenciadoras para as crenças dos próprios alunos sobre a existência de colegas NEE, pois as respostas foram mais variadas, apesar de apresentar uma média positiva (M=3,96) com 431 alunos da amostra a concordarem totalmente com a opinião.

3.2. Análise inferencial

Na análise inferencial, realizaram-se vários testes T-Student (variâncias dos dois grupos são iguais), analisando hipótese a hipótese de acordo com as Hipóteses de estudo definidas.

Assim pretender-se-á testar se existe uma diferença significativa entre as médias obtidas para os diferentes ciclos de ensino (2º e 3º ciclo) referente às duas dimensões em estudo (“atitudes favoráveis” e “crenças normativas”), no caso de turmas com e sem alunos com NEE.

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

3.2.1 Hipótese nº 1

H1 – As crenças comportamentais favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do 2º e 3º Ciclo de turmas que incluem alunos com NEE, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nula (H0) - As crenças comportamentais favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do 2º e 3º Ciclo de turmas que incluem alunos com NEE, não variam em função do nível de ensino.

De acordo a análise dos dados e os resultados obtidos (Anexo 3), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,000$) $< 0,05$ pelo que se considera que as variâncias não são iguais como se pode verificar na figura.

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
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	12,945	,000	1,435	1017	,151	,0889	,0619
	Variâncias iguais não assumidas			1,506	745,299	,133	,0889	,0590

Figura 9- Teste de Levene e Teste T-Student - Atitudes favoráveis em turma com alunos NEE segundo o nível de ensino

Relativamente ao teste T-Student: $t(1017) = 1,435$, $p = 0,151$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,151$) é superior a 0,05, não é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “atitudes favoráveis” dos alunos do 2º ciclo e dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, em turmas que incluem alunos com NEE.

Se na análise tivermos em conta as questões que contribuem para a dimensão “atitudes favoráveis” (ver Anexo 4), a ideia anterior é reforçada.

Deste output (Anexo 4) observando o teste de Levene conclui-se que no caso da questão 10 ($p = 0,000 < 0,05$) e da questão 14 ($p = 0,000 < 0,05$) se assume que as variâncias não são iguais.

Analisando ainda este output das “atitudes favoráveis” para cada questão, conseguimos observar que segundo o teste T-student a única questão que assume um nível de significância superior ao desejado é a questão 7 ($p=0,108 > 0,05$), tendo todas as outras um nível de significância $< 0,05$. Neste sentido a hipótese de estudo 1 não se confirma e temos evidências para aceitar a H_0 , pois não há diferenças significativas entre os níveis de ensino.

Tabela 5 - Teste T-Student - Resultados das questões "atitudes favoráveis" em turmas com alunos NEE segundo o nível de ensino

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
5	Iguais	$t(1017) = -5,688, p=0,000$
7	Iguais	$t(1017) = 1,606, p=0,108$
10	Diferentes	$t(1017) = 7,239, p=0,000$
14	Diferentes	$t(1017) = 2,345, p=0,019$

3.2.2 Hipótese nº 2

H2 – As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do 2º e 3º ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nula (H_0) - As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do 2º e 3º ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, não variam em função do nível de ensino.

De acordo a análise inferencial (Anexo 5), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,000$) $< 0,05$ pelo que se considera que as variâncias não são iguais.

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
CN total c/ NEE	Variâncias iguais assumidas	12,246	,000	-,896	1017	,370	-,0560	,0625
	Variâncias iguais não assumidas			-,933	730,139	,351	-,0560	,0601

Figura 10- Teste de Levene e Teste T-Student - Crenças normativas em turma com alunos NEE segundo o nível de ensino

Relativamente ao teste T-Student: $t(1017) = -0,896$, $p = 0,370$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,370$) é superior a 0,05, assim, não é possível rejeitar a hipótese nula, logo não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “crenças normativas” dos alunos do 2º ciclo e dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, em turmas que incluem alunos com NEE.

Se na análise tivermos em conta as questões que contribuem para a dimensão “crenças normativas” (ver Anexo 6), ajuda-nos a reforçar a ideia.

Neste output, relativamente ao teste de Levene conclui-se que no caso da questão 4 ($p = 0,000 < 0,05$), a questão 6 ($p = 0,029 < 0,05$) e da questão 15 ($p = 0,001 < 0,05$) assumindo que as variâncias não são iguais.

Analisando ainda este output das “crenças normativas” para cada questão conseguimos observar que segundo o teste T-student não existe nenhuma questão que assuma um nível de significância superior 0,05. No entanto, os valores médios indicam que de um ciclo para o outro, não existem diferenças significativas, temos evidências para aceitar a H_0 e rejeitar a hipótese de estudo 2.

Tabela 6- Teste T-Student - Resultados das questões “crenças normativas” em turmas com alunos NEE segundo o nível de ensino

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
4	Diferentes	$t(1017) = 2,130$, $p = 0,033$
6	Diferentes	$t(1017) = -2,746$, $p = 0,006$
11	Iguais	$t(1017) = -2,591$, $p = 0,010$
15	Diferentes	$t(1017) = 2,010$, $p = 0,045$

3.2.3 Hipótese nº 3

H3 – As crenças comportamentais favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do 2º e 3º ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nula (H0) - As crenças comportamentais favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do 2º e 3º ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, não variam em função do nível de ensino.

De acordo a análise (Anexo7), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,118$) $> 0,05$ pelo que se considera que as variâncias são iguais.

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
AF total s/NEE	Variâncias iguais assumidas	2,454	,118	-2,938	742	,003	-,2133	,0726
	Variâncias iguais não assumidas			-2,986	590,476	,003	-,2133	,0714

Figura 11- Teste de Levene e Teste T-Student - Atitudes favoráveis em turma sem alunos NEE segundo o nível de ensino

Resultado do teste T-Student: $t(742) = -2,938$, $p = 0,003$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,003$) é inferior a 0,05, é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “atitudes favoráveis” dos alunos do 2º ciclo e dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Se na análise detalharmos cada uma das questões que contribuem para a dimensão “atitudes favoráveis” (ver Anexo 8), conseguimos tirar mais conclusões.

Neste output, relativamente ao teste de Levene conclui-se que existe apenas uma questão 10 ($p = 0,047 < 0,05$) assumindo que as variâncias não são iguais, ou seja, os resultados das outras três questões que fazem parte da dimensão “atitudes favoráveis” revelem as variâncias são iguais.

Analizando ainda este output para cada questão, segundo o teste T-student existem três questões (Q5; Q7; Q14) que revelam um nível de significância inferior a 0,05.

Neste sentido, e tendo em conta os valores médios do 2º e do 3º ciclo temos evidências para rejeitar a H0 e aceitarmos a hipótese de estudo 3.

Tabela 7- Teste T-Student - Resultados das questões "atitudes favoráveis" em turmas sem alunos NEE segundo o nível de ensino

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
5	Iguais	$t(742) = -3,519, p=0,000$
7	Iguais	$t(742) = -1,975, p=0,049$
10	Diferentes	$t(742) = 0,363, p=0,717$
14	Iguais	$t(742) = -1,198, p=0,046$

3.2.4 Hipótese nº 4

Hipótese nº 4 – As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese nula (H0) - As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, não variam em função do nível de ensino.

De acordo a análise (Anexo9), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,017$) $< 0,05$ pelo que se considera que as variâncias não são iguais.

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
CN total s/NEE	Variâncias iguais assumidas	5,702	,017	-2,130	742	,034	-,1525	,0716
	Variâncias iguais não assumidas			-2,206	623,701	,028	-,1525	,0691

Figura 12- Teste de Levene e Teste T-Student - Crenças normativas em turma sem alunos NEE segundo o nível de ensino

Resultado do teste T-Student: $t(742) = -2,130, p = 0,034$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,034$) é inferior a 0,05, é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias

na dimensão “crenças normativas” dos alunos do 2º ciclo e dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Se na análise minuciar-mos cada uma das questões que constituem a dimensão “crenças normativas” (ver Anexo 10), conseguimos obter outros resultados.

Neste output das “crenças normativas”, relativamente ao teste de Levene conclui-se que todas as questões assumem que as variâncias são iguais, ou seja, $p > 0,05$ mostrando que não existem diferenças significativas de um ciclo para o outro.

Analisando ainda este output para cada questão segundo o teste T-student, apenas a questão 6 ($p = 0,001$) revela um nível de significância inferior a 0,05.

Neste sentido, vendo questão a questão os resultados mostram que não temos evidências para rejeitar a H_0 , no entanto, segundo os resultados totais do teste de Levene e do teste T-Student para as crenças normativas em turmas que não incluem alunos com NEE, já referidos anteriormente, dizem-nos que podemos rejeitar a hipótese nula devido os valores médios entre os ciclos que nos dizem que as variâncias não são iguais.

Tabela 8- Teste T-Student - Resultados das questões "crenças normativas" em turmas sem alunos NEE segundo o nível de ensino

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
4	Iguais	$t(742) = -0,301, p = 0,764$
6	Iguais	$t(742) = -3,241, p = 0,001$
11	Iguais	$t(742) = -0,047, p = 0,963$
15	Iguais	$t(742) = -1,728, p = 0,084$

Cap. 4 – Discussão e Conclusão dos resultados

4.1. Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis

As crenças comportamentais como diz o autor da teoria, Ajzen (1991), baseiam-se em ideias formadas sobre o valor de uma ação e as suas consequências, levando a um determinado comportamento.

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. De acordo com a análise descritiva, feita anteriormente, os resultados mostram que os alunos do 2º ciclo têm atitudes mais positivas que os alunos do 3º ciclo.

Relativamente, à análise inferencial, as hipóteses de estudo (H1 e H3) correspondentes a esta dimensão, revelam resultados que corroboram com a afirmação anterior. Estes resultados dizem que as atitudes favoráveis variam em função do nível de ensino tanto em turmas que incluem alunos com NEE, como em turmas onde não existem alunos com NEE. No entanto, as variâncias nas turmas que incluem alunos com NEE não sobem significativamente em ambos os ciclos, não podendo aceitar a hipótese de estudo.

Os resultados mencionados para as turmas sem alunos com NEE, poderão ser justificados por algumas evidências científicas, pois segundo Martin & Kudláček (2010), diz que o contacto gradual e sistemático com estes alunos com NEE, influencia de forma positiva as atitudes dos pares relativamente à inclusão dos alunos com incapacidades. Neste sentido revela-se a importância registada por outros estudos a cerca da escola inclusiva para desenvolver atitudes de aceitação.

No entanto, tendo em conta que não existem evidências para aceitar a hipótese de estudo 1, pode-se dizer que a presença de alunos com NEE parece bloquear uma evolução mais favorável das atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. O que neste espectro específico parece contradizer a teoria do contacto e a sua evolução gradual, apesar de a média de respostas ser sempre superior a “4” mostrando atitudes positivas para com estes alunos.

4.2. Dimensão Crenças Normativas

As crenças normativas estão relacionadas com a aceitação social de um comportamento, seja por uma pessoa ou por um grupo de pessoas (Ajzen, 1991). Tal como referido anteriormente no enquadramento teórico, servem de apoio ao aluno para formar a sua ideia em relação ao que é certo ou errado no meio que o envolve (pais, professores ou colegas) (Ajzen & Fishbein, 1980, citado por Obrušnikova & Dillon, 2012).

Na análise descritiva desta dimensão, os resultados mostram que os valores se alteram de um ciclo para o outro, havendo diferenças significativas. Estes resultados avaliados por ciclo separadamente mostram que as “crenças normativas” em turmas do 2º ciclo que contêm alunos com NEE são mais elevadas que em turmas onde não existem alunos com NEE. Contrariamente, no 3º ciclo do ensino básico os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média ligeiramente mais elevada do que as turmas que têm colegas com NEE. No entanto, numa visão global as médias são mais elevadas no 3º ciclo do

ensino básico relativamente ao 2º ciclo. Também se sente diferenças significativas em as turmas sem alunos com NEE relativamente às turmas onde existem colegas com NEE, pois nestas não existem diferenças significativas nas médias.

Nesta análise mostra que grande parte da amostra “concorda totalmente” com as afirmações mostrando que os alunos são influenciados por fatores externos do meio envolvente no que diz respeito à ideia de existirem alunos com NEE a frequentarem as aulas de EF.

Ainda nesta dimensão os resultados, como já referidos anteriormente na análise descritiva, tornam-se interessantes porque quando os fatores influenciadores externos são os “professores de EF” ou os “pais” os resultados mostram que os alunos “concordam totalmente” nas crenças destes, na maioria da amostra. Quando fator influenciador são os colegas as médias mostram que os alunos apenas “concordam” com a sua opinião.

Relativamente à análise inferencial, os resultados mostram que relativamente às turmas onde existem alunos com NEE, as crenças dos alunos em média são positivas de acordo com o nível de ensino, no entanto comprova-se que as crenças normativas não alteram consoante o nível de ensino.

Os resultados mencionados estão de acordo e são justificados por algumas evidências científicas, pois segundo o estudo de O’Brien, Kudláček & Howe (2009), usando a TCP como base mostrou os professores e os pais têm uma influência nas crenças e atitudes dos alunos ditos normais.

Noutro estudo de Fournidou, Kudláček, & Evagellinou (2011), concluiu também que uma educação inclusiva promovida pelos professores de EF traduz benefícios para todos os alunos, tenham eles limitações ou não.

Concluindo a educação inclusiva, pode alterar a perceção e as atitudes dos alunos sem deficiências podendo ter um impacto substancial no sucesso da inclusão em aulas de EF (O’Brien, Kudláček & Howe, 2009).

4.3. Conclusões sobre ambas as Dimensões

A análise realizada revela algumas conclusões interessantes. Em primeiro lugar é de salientar que as escolas onde foi realizada a recolha de dados são, escolas inclusivas uma vez que revelam resultados positivos na média das respostas e apresentam interesse/preocupação com o tema.

Em segundo, relativamente à dimensão “Crenças Normativas”, correspondente às ideias do que é certo ou errado no meio social podendo potenciar um determinado comportamento, assume valores mais elevados comparativamente aos da dimensão “Atitudes Favoráveis”, que se baseiam em atitudes, que representam disposições intrínsecas e requerem uma adesão e compromisso pessoal.

Por fim, podemos concluir, que no caso das turmas com contacto com alunos NEE, quer no que diz respeito às “crenças favoráveis” quer no que diz respeito às “crenças normativas”, não há diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino (H1 e H2 não se confirmam). No caso das turmas sem contacto, para ambos os tipos de crenças, as hipóteses de estudo (H3 e H4) confirmam-se, ou seja, as médias sobem significativamente do 2º para o 3º ciclo.

Bibliografia

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Bom, L; Da Costa, C; Jacinto, J; Cruz, S; Pedreira, M; Rocha, L; Mira, J; Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação

Crochik, J. L., Freller, C. C., Fefferman, M., Nascimento, R. B. & Casco, R. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), pp. 40-59.

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico (4ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

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.

Fournidou, I., Kudláček, M. & Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, vol. 4 no. 1, 22-38.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. vol. XVI, n. 1, p. 5-20.

Koster, M., Pijl, S., Nakken H. & Houten, E. (2010) Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*. vol. 57, no. 1, 59–75.

Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.

Leitão, F. E Leitão, F (2016). As atitudes dos alunos dos ensinos básicos e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física – as estratégias competitivas centradas nos objetivos. *Gymnasium*. 1(2).

Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Dissertação de Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais, apresentada à Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Martin, K., & Kudláček, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*. vol. 31 no. 1, 30-48.

Meireles-Coelho, Carlos; Izquierdo, Teresa; Santos, Camila (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: *Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6

Pereira, M & Vieira, F., (2007). Se houvera quem me ensinar... a educação de pessoas com deficiência mental (3ª edição). *Textos de educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.

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. & 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*. vol. 31, 311-328.

Oliveira, V. (2015). *A inclusão em educação física – A relação das dimensões da cooperação e Competição com as crenças de controlo*. Seminário/Relatório de estágio apresentado para a 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.

Organização das Nações Unidas. (1978). *Carta Internacional da Educação Física e Desporto*. Salamanca: UNESCO

Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca:UNESCO.

Organização das Nações Unidas. (1999). *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Convenção da Guatemala: UNESCO

Organização das Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Protocolo Opcional* . Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova.

Petkova, A., Kudlacek, M. & Nikolova, E. (2012). Attitudes of Physical Education students (last University year) and Physical Education teachers toward teaching children with physical disabilities in general Physical Education in Bulgaria. . *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98.

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

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, pp.73-81.

Silva, F. R., & Fumes, N. D. L. (2014). Parcerias para a Educação Física inclusiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, pp.575-583.

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão- Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153

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

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha 7-10 Junho de 1994.

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

Anexos

Anexo 1 – Questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas com alunos NEE

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.						

Anexo 2 – Questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas sem alunos NEE

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

Anexo 3 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 1

AF= Atitudes Favoráveis

Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE

2: turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo

3: 3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total c/NEE	2ºciclo	333	4,511	,8408	,0461
	3ºciclo	686	4,422	,9658	,0369

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
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	12,945	,000	1,435	1017	,151	,0889	,0619	-,0326	,2103
	Variâncias iguais não assumidas			1,506	745,299	,133	,0889	,0590	-,0270	,2047

Anexo 4 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 1

AF= Atitudes Favoráveis

Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE

2: turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo

3: 3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q05	2º ciclo	333	3,330	1,7577	,0963
	3º ciclo	686	3,999	1,7596	,0672
ATITUDE Q07	2º ciclo	333	4,598	1,4228	,0780
	3º ciclo	686	4,443	1,4475	,0553
ATITUDE Q10	2º ciclo	333	5,156	1,1458	,0628
	3º ciclo	686	4,491	1,4736	,0563
ATITUDE Q14	2º ciclo	333	4,958	1,2191	,0668
	3º ciclo	686	4,754	1,3440	,0513

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q05	Variâncias iguais assumidas	,807	,369	-5,688	1017	,000	-,6682	,1175	-,8987	-,4377
	Variâncias iguais não assumidas			-5,690	658,133	,000	-,6682	,1174	-,8988	-,4376
ATITUDE Q07	Variâncias iguais assumidas	2,028	,155	1,606	1017	,108	,1544	,0961	-,0342	,3431
	Variâncias iguais não assumidas			1,616	667,734	,107	,1544	,0956	-,0332	,3421
ATITUDE Q10	Variâncias iguais assumidas	61,608	,000	7,239	1017	,000	,6649	,0918	,4847	,8451
	Variâncias iguais não assumidas			7,886	822,230	,000	,6649	,0843	,4994	,8304
ATITUDE Q14	Variâncias iguais assumidas	14,816	,000	2,345	1017	,019	,2043	,0871	,0333	,3753
	Variâncias iguais não assumidas			2,425	718,168	,016	,2043	,0842	,0389	,3697

Anexo 5 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 2**CN= Crenças Normativas****Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE****2: turmas com alunos NEE****Ciclo= 2: 2º Ciclo****3: 3º Ciclo****Estatísticas de grupo**

Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CN total c/ NEE 2ºciclo	333	4,628	,8631	,0473
3ºciclo	686	4,684	,9691	,0370

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
CN total c/ NEE	Variâncias iguais assumidas	12,246	,000	-,896	1017	,370	-,0560	,0625	-,1787	,0666
	Variâncias iguais não assumidas			-,933	730,139	,351	-,0560	,0601	-,1739	,0619

Anexo 6 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 2

CN= Crenças Normativas

Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE

2: turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo

3: 3º Ciclo

Estadísticas de grupo

	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q04	2º ciclo	333	5,411	1,0129	,0555
	3º ciclo	686	5,248	1,2106	,0462
ATITUDE Q06	2º ciclo	333	4,300	1,6664	,0913
	3º ciclo	686	4,598	1,5988	,0610
ATITUDE Q11	2º ciclo	333	3,760	1,6563	,0908
	3º ciclo	686	4,044	1,6339	,0624
ATITUDE Q15	2º ciclo	333	5,042	1,4029	,0769
	3º ciclo	686	4,848	1,4610	,0558

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q04	Variâncias iguais assumidas	16,941	,000	2,130	1017	,033	,1636	,0768	,0129	,3143
	Variâncias iguais não assumidas			2,265	772,094	,024	,1636	,0722	,0218	,3054
ATITUDE Q06	Variâncias iguais assumidas	4,763	,029	-2,746	1017	,006	-,2974	,1083	-,5098	-,0849
	Variâncias iguais não assumidas			-2,707	633,653	,007	-,2974	,1098	-,5131	-,0817
ATITUDE Q11	Variâncias iguais assumidas	2,070	,151	-2,591	1017	,010	-,2840	,1096	-,4991	-,0689
	Variâncias iguais não assumidas			-2,578	649,501	,010	-,2840	,1101	-,5002	-,0677
ATITUDE Q15	Variâncias iguais assumidas	10,840	,001	2,010	1017	,045	,1936	,0963	,0046	,3827
	Variâncias iguais não assumidas			2,039	681,999	,042	,1936	,0950	,0071	,3801

Anexo 7 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 3

AF= Atitudes Favoráveis

Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE

2: turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo

3: 3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF total s/NEE	2ºciclo	271	4,353	,9166	,0557
	3ºciclo	473	4,567	,9732	,0447

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
AF total s/NEE	Variâncias iguais assumidas	2,454	,118	-2,938	742	,003	-,2133	,0726	-,3558	-,0707
	Variâncias iguais não assumidas			-2,986	590,476	,003	-,2133	,0714	-,3536	-,0730

Anexo 8 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 3

AF= Atitudes Favoráveis

Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE

2: turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo

3: 3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q05	2º ciclo	271	3,561	1,6764	,1018
	3º ciclo	473	4,030	1,7884	,0822
ATITUDE Q07	2º ciclo	271	4,328	1,5248	,0926
	3º ciclo	473	4,550	1,4388	,0662
ATITUDE Q10	2º ciclo	271	4,830	1,3960	,0848
	3º ciclo	473	4,791	1,4528	,0668
ATITUDE Q14	2º ciclo	271	4,694	1,3411	,0815
	3º ciclo	473	4,896	1,3260	,0610

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q05	Variâncias iguais assumidas	2,742	,098	-3,519	742	,000	-,4687	,1332	-,7302	-,2072
	Variâncias iguais não assumidas			-3,581	592,747	,000	-,4687	,1309	-,7258	-,2117
ATITUDE Q07	Variâncias iguais assumidas	,773	,380	-1,975	742	,049	-,2213	,1120	-,4412	-,0013
	Variâncias iguais não assumidas			-1,944	535,940	,052	-,2213	,1138	-,4449	,0023
ATITUDE Q10	Variâncias iguais assumidas	3,960	,047	,363	742	,717	,0396	,1091	-,1747	,2538
	Variâncias iguais não assumidas			,366	581,065	,714	,0396	,1080	-,1725	,2516
ATITUDE Q14	Variâncias iguais assumidas	,251	,616	-1,998	742	,046	-,2027	,1014	-,4018	-,0035
	Variâncias iguais não assumidas			-1,992	557,192	,047	-,2027	,1018	-,4025	-,0028

Anexo 9 – Output do teste T-Student relativo à Hipótese 4**CN= Crenças Normativas****Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE****2: turmas com alunos NEE****Ciclo= 2: 2º Ciclo****3: 3º Ciclo****Estatísticas de grupo**

	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CN total s/NEE	2ºciclo	271	4,542	,8614	,0523
	3ºciclo	473	4,694	,9816	,0451

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
CN total s/NEE	Variâncias iguais assumidas	5,702	,017	-2,130	742	,034	-,1525	,0716	-,2930	-,0119
	Variâncias iguais não assumidas			-2,206	623,701	,028	-,1525	,0691	-,2882	-,0168

Anexo 10 – Output do teste T-Student relativo às questões da Hipótese 4

CN= Crenças Normativas

Composição da turma= 1: turmas sem alunos NEE

2: turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo

3: 3º Ciclo

Estadísticas de grupo

Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q04 2º ciclo	271	5,292	1,1674	,0709
3º ciclo	473	5,319	1,2340	,0567
ATITUDE Q06 2º ciclo	271	4,166	1,6279	,0989
3º ciclo	473	4,556	1,5505	,0713
ATITUDE Q11 2º ciclo	271	3,967	1,6040	,0974
3º ciclo	473	3,973	1,6081	,0739
ATITUDE Q15 2º ciclo	271	4,742	1,4297	,0869
3º ciclo	473	4,928	1,4079	,0647

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q04	Variâncias iguais assumidas	,591	,442	-,301	742	,764	-,0277	,0922	-,2087	,1533
	Variâncias iguais não assumidas			-,305	588,418	,760	-,0277	,0908	-,2061	,1506
ATITUDE Q06	Variâncias iguais assumidas	1,923	,166	-3,241	742	,001	-,3900	,1203	-,6262	-,1538
	Variâncias iguais não assumidas			-3,199	540,144	,001	-,3900	,1219	-,6294	-,1505
ATITUDE Q11	Variâncias iguais assumidas	,021	,885	-,047	742	,963	-,0057	,1224	-,2460	,2346
	Variâncias iguais não assumidas			-,047	563,592	,963	-,0057	,1223	-,2460	,2345
ATITUDE Q15	Variâncias iguais assumidas	,080	,777	-1,728	742	,084	-,1864	,1079	-,3982	,0253
	Variâncias iguais não assumidas			-1,721	555,293	,086	-,1864	,1083	-,3992	,0263