

**FÁBIO ANDRÉ MENDES AFONSO**

**AS ATITUDES DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO  
DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Seminário / Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias, pelo licenciado Fábio André Mendes  
Afonso, para obtenção do grau de Mestre em Ensino da  
Educação Física no Ensino Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Faculdade de Educação Física e Desporto**  
**Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário**

Lisboa

2011

## **AGRADECIMENTOS**

Reservo este espaço para referir e expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos que me ajudaram com a sua orientação, conselho ou crítica, especialmente ao Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão, pelo seu esforço e amável acompanhamento, uma palavra muito especial de agradecimento.

Ao Prof. Doutor António Palmeira, pela colaboração prestada em momentos decisivos da elaboração do estudo.

O meu reconhecimento particular a todas as escolas, professores e alunos que se disponibilizaram a participar no estudo e responderem com sinceridade aos questionários.

Aos meus colegas de curso, em especial ao Carlos Ribeirinha, ao João Miranda, e à Mafalda Carvalho, por tornarem estes cinco anos únicos, na partilha de histórias e vivências do dia-a-dia que jamais esquecerei.

Aos meus familiares pelo encorajamento e apoio demonstrados ao longo deste trajecto, e em especial ao meu primo Simão Gomes, pois sendo portador de Trissomia 21, foi a minha grande motivação para a elaboração deste trabalho nesta área.

Um Grande BEM-HAJAM

## RESUMO

Quando se fala em inclusão escolar torna-se primordial estudar as interações que se estabelecem entre os alunos numa sala de aula, sendo essencial que estes tenham atitudes positivas nessas interações (Roldão, 2007). Estas atitudes não aparecem subitamente numa criança, pelo que as atitudes demonstradas pelas escolas, pelos professores e pelos pais, são factores que influenciam as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência.

**Objectivo:** O presente estudo pretende analisar as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, verificando se estas atitudes variam consoante o ciclo de escolaridade.

**Método:** Participaram neste estudo 520 alunos que frequentam o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos. O instrumento utilizado foi o questionário AID – EF (Leitão, 2011), para análise das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física (EF).

**Resultados:** Na globalidade, as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF, não variam consoante no ciclo de escolaridade ( $p=0,074$ ). Ainda assim, nas seguintes variáveis verificou-se que: o grupo de alunos que frequenta o secundário manifesta significativamente atitudes mais positivas face aos inconvenientes da inclusão, em relação aos outros ciclos de escolaridade ( $p<0,001$ ); quanto às atitudes dos alunos face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência, constatou-se que os alunos do secundário apresentam significativamente atitudes mais positivas ( $p<0,001$ ); no que respeita às percepções dos alunos face às atitudes dos professores em relação à inclusão, verificou-se que existem diferenças significativas nos três ciclos de escolaridade, sendo que o 2º ciclo apresenta atitudes mais positivas, seguido do 3º ciclo e por fim o secundário ( $p<0,001$ ); verificou-se ainda, que os alunos do 2º ciclo apresentam significativamente atitudes menos positivas face às atitudes que os seus pais têm em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ( $p=0,002$ ).

**Conclusões:** Este estudo revela que na generalidade os alunos têm tendência para demonstrar atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, contudo ainda longe do esperado e desejado, sendo urgente e necessário que ocorra uma revolução de valores e atitudes na comunidade escolar.

**Palavras-Chave:** Atitudes; Inclusão; Educação Física.

## ABSTRACT

When it comes to school inclusion it becomes essential to study the interactions that take place among students in a classroom, it is essential that they have positive attitudes in these interactions (Roldão, 2007). These attitudes do not appear suddenly in a child, so the attitudes demonstrated by schools, teachers and parents, are factors that influence the attitudes of students towards peers with disabilities.

**Objective:** This study aims to analyze the attitudes of students said "normal" face to the inclusion of peers with disabilities in physical education classes, ensuring that these attitudes vary according to the school cycle.

**Method:** This study is based on 520 students that attend the 2nd cycle, 3rd cycle and secondary, ages between 10 and 20 years old. The instrument used was a questionnaire AID - EF (Leitão, 2011), to analyze the students attitudes towards the inclusion of students with disabilities in their physical education classes (EF).

**Results:** Overall, the attitudes of students said "normal" face to the inclusion of peers with disabilities in PE classes, do not vary depending on the cycle of education ( $p = 0.074$ ). Still, the following variables showed that: the group of students attending secondary, manifested significantly more positive attitudes to the disadvantages of including, in relation to other cycles of education ( $p < 0.001$ ). As for the attitudes of students towards interSupport / cooperation between students with and without disabilities, it was found that secondary school students have significantly more positive attitudes ( $p < 0.001$ ), with regard to students perceptions in relation to teachers attitudes regarding inclusion, it was found that there are significant differences in the three cycles of education, 2<sup>nd</sup> cycle students present more positive attitudes, followed by 3th cycle students and then secondary students ( $p < 0.001$ ) it was also found that students from the 2<sup>nd</sup> cycle have significantly less positive attitudes compared with those of their parents have in relation to the inclusion of students with disabilities in PE classes ( $p = 0.002$ ).

**Conclusions:** This study shows that in general students tend to show positive attitudes towards the inclusion of students with disabilities in PE classes, but is still far from the expected and desired, it is urgent and necessary that we have a revolution of values and attitudes in school community.

**Keywords:** Attitudes, Inclusion, Physical Education.

## ÍNDICE GERAL

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| AGRADECIMENTOS .....                                                     | 2  |
| RESUMO .....                                                             | 3  |
| ABSTRACT .....                                                           | 4  |
| ÍNDICE GERAL .....                                                       | 5  |
| ÍNDICE TABELAS.....                                                      | 7  |
| ÍNDICE GRÁFICOS.....                                                     | 8  |
| I – INTRODUÇÃO .....                                                     | 9  |
| II – REVISÃO DA LITERATURA .....                                         | 11 |
| Capítulo 1 – Educação Inclusiva .....                                    | 11 |
| 1.1 - Da Exclusão à Inclusão.....                                        | 11 |
| 1.2 - Inclusão e Educação Inclusiva.....                                 | 13 |
| 1.3 - Necessidades Educativas Especiais e Deficiência .....              | 14 |
| 1.4 - A Educação Inclusiva em Portugal.....                              | 16 |
| 1.5 – Aprendizagem Cooperativa: Estratégias e Práticas de Inclusão ..... | 18 |
| 1.5.1 - Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula. ....       | 20 |
| 1.5.2 – Interacção aluno-aluno na aprendizagem cooperativa. ....         | 20 |
| 1.5.3 - Constituição dos grupos. ....                                    | 22 |
| 1.5.4 - Estruturas cooperativas. ....                                    | 22 |
| 1.6 - O Contributo da Educação Física para a Educação Inclusiva .....    | 23 |
| Capítulo 2 – Atitudes Sociais.....                                       | 27 |
| 2.1 – Conceito de Atitudes Sociais .....                                 | 27 |
| 2.2 – Estudos de Atitudes dos Alunos Face à Inclusão Escolar.....        | 30 |
| III – METODOLOGIA.....                                                   | 34 |
| 1 – Objectivo Geral do Estudo.....                                       | 34 |
| 2 – Hipóteses de Estudo.....                                             | 34 |
| 3 - Justificação da Relevância do Estudo.....                            | 35 |
| 4 - Desenho do Estudo .....                                              | 35 |
| 5 - Amostra .....                                                        | 36 |
| 6 - Instrumentos .....                                                   | 36 |
| 7 - Procedimentos .....                                                  | 37 |
| 7.1 - Operacionais .....                                                 | 37 |

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| 7.2 - Estatísticos .....                          | 37 |
| 8 – Variáveis em Estudo .....                     | 38 |
| 8.1 - Variável Independentes.....                 | 38 |
| 8.2 - Variáveis Dependentes .....                 | 38 |
| IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 39 |
| 1 – Apresentação dos Resultados.....              | 39 |
| 1.1 - Estatística Descritiva.....                 | 39 |
| 1.2 - Estatística Inferencial.....                | 41 |
| 2 – Discussão dos Resultados .....                | 45 |
| V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                    | 50 |
| 1 - Conclusões.....                               | 50 |
| 2 - Limitações do estudo .....                    | 51 |
| 3 - Recomendações .....                           | 52 |
| VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....             | 53 |
| VII – ANEXOS .....                                | 58 |

## ÍNDICE TABELAS

|                                                                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Valores relativos ao nível de ensino. ....                                                                                                                                             | 39 |
| Tabela 2 - Valores relativos ao género, nos diferentes ciclos de escolaridade e no total da amostra. ....                                                                                         | 40 |
| Tabela 3 - Média, desvio padrão, mínimo e máximo das idades dos alunos, nos diferentes ciclos de escolaridade. ....                                                                               | 40 |
| Tabela 4 – Média, desvio padrão e ANOVA para análise das diferenças gerais das Atitudes dos Alunos Face à Inclusão, entre os diferentes ciclos de escolaridade. ....                              | 41 |
| Tabela 5 – Média, desvio padrão e ANOVA para análise das diferenças das atitudes dos alunos face à inclusão nas cinco dimensões do questionário, entre os diferentes ciclos de escolaridade. .... | 42 |

## **ÍNDICE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Comparação das Atitudes dos Alunos face à Inclusão por Ciclo de Escolaridade 41

Gráfico 2 – Comparação das diferentes variáveis em estudo por ciclo de escolaridade. .... 45

## I – INTRODUÇÃO

A educação de crianças e jovens com deficiência vem sofrendo nos últimos tempos profundas mudanças. Durante muito tempo, alguns factores socioculturais como o abandono, a ignorância e o medo, isolaram as pessoas com deficiência, atrasando o seu desenvolvimento e a sua inclusão na sociedade. Actualmente vive-se numa sociedade na qual a interacção das pessoas deficientes com o seu meio tornou-se o modelo social mais frequente (Serrano, 2008).

Pretende-se que a sociedade seja a mais inclusiva possível, criando condições indispensáveis para que estas pessoas com deficiência se sintam membros de uma sociedade que inclua todos. Numa sociedade que aspira a inclusão de todos e de cada um, a escola, ao ser entendida como um espaço para todos, torna-se extremamente importante no processo de inclusão das crianças e jovens deficientes, pois o aluno ao sentir-se incluído na escola, também se sente na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006). Neste contexto educativo, as atitudes assumem extrema importância, na medida em que influenciam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos problemas existentes na escola. A inclusão de alunos com deficiência é um deles.

A inclusão é muito mais do que simplesmente colocar crianças juntas com e sem deficiência. Inclusão também significa a redistribuição dos serviços, modificando atitudes e desenvolvendo o sentido de responsabilidade. Deve-se preparar uma criança com deficiência para participar numa turma do ensino regular, assim como se deve preparar a turma para acolher essa criança (Silva, 2011). Deseja-se que as práticas inclusivas favoreçam a real inclusão, sendo imprescindível que todos os envolvidos no processo tenham atitudes sociais positivas em relação a essas práticas.

A inclusão, portanto, não é um processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos (Ribeiro, 2003). Os problemas levantados com a inclusão de alunos com deficiência na escola, são muitos, não só para os professores, mas também para os alunos. É neste contexto que faz todo o sentido analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas, pois a avaliação destas atitudes, permite-nos retirar informações, identificar problemas e mesmo agir perante as atitudes menos positivas dos alunos.

No estudo apresentado pretende-se analisar as atitudes dos alunos ditos normais, percebendo qual é a percepção destes sobre a inclusão de alunos deficientes nas suas turmas. Como forma de verificar as atitudes dos alunos sobre a inclusão, desenvolvemos um método

que contará com alunos ditos normais do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, que incluam nas suas turmas alunos portadores de deficiência, analisando questionários aplicados aos mesmos.

Assim, este estudo pretende verificar e comparar de que forma a inclusão de alunos com deficiência é entendida pelos alunos ditos normais nos diferentes níveis de ensino, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, contribuindo para um crescimento qualitativo do processo de Inclusão, percebendo a realidade e a perspectiva sentida por estes alunos.

O trabalho que se segue é composto por três elementos distintos, os elementos pré-textuais, os elementos textuais e os elementos pós-textuais.

Dos elementos pré-textuais, além da capa e da página de rosto, fazem parte os agradecimentos, o resumo, e os índices, que são o índice geral, o índice tabelas e o índice ilustrações. Os elementos textuais constituem a parte de desenvolvimento do estudo, e fazem parte do mesmo os seguintes: a introdução; a revisão da literatura, onde serão apresentados alguns conceitos chave importantes para a compreensão dos conteúdos a tratar, dividindo em dois capítulos, o primeiro sobre a educação inclusiva, e o segundo sobre as atitudes sociais; a metodologia, onde será apresentado o objectivo e as hipóteses do estudo, a relevância do mesmo, o desenho e a amostra do estudo, os instrumentos e os procedimentos operacionais e estatísticos; a discussão e análise dos resultados; e por fim as considerações finais. As referências bibliográficas e os anexos constituem os elementos pós-textuais.

Para a produção escrita deste trabalho foram utilizadas as normas da American Psychological Association (APA), 2009, e ainda as normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2009).

## II – REVISÃO DA LITERATURA

O capítulo da Revisão da Literatura contempla o enquadramento teórico que pretende analisar, de forma exaustiva, a literatura disponível sobre a problemática deste projecto.

Este capítulo divide-se em dois grandes sub-capítulos, sendo a Educação Inclusiva o primeiro e as Atitudes Sociais o segundo. No sub-capítulo da Educação Inclusiva apresenta-se uma pequena abordagem histórica, desde o conceito Exclusão até ao conceito Inclusão, de seguida faz-se a distinção entre os temas Inclusão e Educação Inclusiva, aborda-se os conceitos Necessidades Educativas Especiais e Deficiência, expõe-se a perspectiva da Educação Inclusiva em Portugal, aborda-se uma estratégia e prática de inclusão, a Aprendizagem Cooperativa, e por fim apresenta-se o contributo da Educação Física para a Educação Inclusiva. No sub-capítulo das Atitudes Sociais é definido o seu conceito e posteriormente é exposto a investigação existente sobre as atitudes face à inclusão escolar.

### Capítulo 1 – Educação Inclusiva

#### 1.1 - Da Exclusão à Inclusão

O conceito de inclusão nasce relacionado com a pessoa diferente, portadora de uma deficiência, mas o caminho até chegar ao que hoje se considera inclusão foi longo, pois a forma como a sociedade encarou as pessoas deficientes foi variando consoante os factores económicos, sociais e culturais de cada época. Foram várias as concepções e práticas neste percurso da inclusão, sendo fundamental uma abordagem histórica, sobre alguns momentos marcados por conceitos como os da exclusão, institucionalização, integração e inclusão.

Nas sociedades primitivas, a educação e a integração na sociedade para pessoas que tivessem qualquer tipo de doença, incapacidade ou deficiência era inexistente. Estas pessoas eram simplesmente perseguidas, julgadas e executadas, ou seja eram excluídas da sociedade para qualquer actividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, sendo esta época marcada pela *fase da exclusão*.

Foi na Idade Média que o sentimento de horror em relação à deficiência foi dando lugar à caridade, através da criação de hospícios e albergues para estas pessoas. No entanto, estes hospícios não permitiam a comunicação nem a liberdade para as pessoas portadores de

deficiência, pois estes eram vistos como uma ameaça à segurança da sociedade (Jimenez, 1997).

A preocupação com a condição destas pessoas surgiu mais tarde, pelos médicos e alquimistas que contribuíram para o desenvolvimento científico e técnico. Surgiram novas concepções no que respeita à distinção de vários tipos de deficiências, e criaram-se instituições/escolas com uma educação especializada para diferentes tipos de deficiência. Contudo, é de salientar que estas crianças continuavam a ser segregadas e afastadas do ensino regular. Esta época foi considerada a *fase da institucionalização* (Martins, 1999, citado por Silva, 2011).

Foi início do século XX, que ocorreram mudanças relativamente à educação destas pessoas, passaram a ser reconhecidas as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural. Segundo Silva (2011), deparou-se então com a *fase da integração*, que assentou na normalização, ou seja, a educação das crianças e dos alunos com deficiência passou a ser feita em instituições de educação de ensino regular. Pretendia-se normalizar o indivíduo, a nível físico, funcional e social, através da proximidade física, da interacção e da aceitação. No entanto, de acordo com o autor Bairrão (2004), esta integração no ensino regular, apresentou um primeiro momento centrado no aluno (diagnosticar e reabilitar através de apoios) e um segundo momento centrado na escola (responder às necessidades de cada um). Mais uma vez, o modelo utilizado na altura começou a ser questionado, isto porque comprovou-se que o comportamento dos alunos variava em função das expectativas das pessoas que cuidavam delas e da interacção que estabeleciam com os pares.

Com os avanços científicos, a importância da sociedade ter de se adaptar às pessoas com qualquer tipo de problemática, levou ao período da *inclusão*. Começou-se a responder às potencialidades e capacidades de todos e de cada um, excluindo a individualização / normalização. Como afirma Leitão (2006), a escola sendo um factor de desenvolvimento e coesão social, torna-se importante para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, pois garante condições de acesso, participação e sucesso à diversidade e heterogeneidade de todos os que a frequentam. A inclusão propõe um novo modo de interacção social no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar, pois parte da ideia que a deficiência não é responsabilidade exclusiva do seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas dificuldades ou necessidades.

## 1.2 - Inclusão e Educação Inclusiva

Inclusão e educação inclusiva correspondem a processos diferentes. Sempre que um aluno faça parte do ensino regular, partilhe e frequente o mesmo espaço da escola, considera-se que este está incluído. Contudo, nos dias que decorrem, *inclusão* é mais do que isso, significa igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), inclusão pressupõe “o saber conviver em ambiência de valorização e de respeito recíproco pelas diferenças e, por este facto, configura um sentido semântico de crucial importância na actual sociedade globalizada na qual se entrecruzam, no seu quotidiano, as mais variadas culturas e etnias” (Serrano, 2008: 106). Assim sendo, torna-se imprescindível construir uma sociedade democrática, onde o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios, o que naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (Sanches & Teodoro, 2006). Pretende-se construir escolas inclusivas, escolas de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas características.

Não basta um aluno portador de qualquer tipo de deficiência estar incluído nos espaços físicos da escola, para se considerar que esta proporciona uma educação inclusiva, pois se lhe propuserem actividades diferentes e evitarem a sua interacção com os seus pares, o seu processo de aprendizagem será obviamente diferente. Numa escola inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas, antes, no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Armstrong, 2001; citado por Ainscow, 2003).

Como é proclamado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 citado em Azevedo, 2007) as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. Uma escola inclusiva pressupõe que todos os alunos aprendem, não apenas através da sua presença física na escola, mas pela pedagogia aplicada, ou seja, uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Ainscow (2003), para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que estas assumem e valorizem as suas práticas, considerando a diferença dos alunos como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de

aprendizagem, sendo capazes de inventariar utilizando os recursos disponíveis, utilizando uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Considera-se assim, que numa escola inclusiva só pode existir uma *educação inclusiva*. Esta educação inclusiva é muito mais do que a partilha de um espaço físico, é um lugar que proporciona a interacção de aprendizagens a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2011). Falar de educação inclusiva, é saber que todos os alunos estão na escola para aprender, que o ensino seja para todos e que todos aprendam com todos. Para Silva (2011), todos os alunos, sem excepção, precisam de sentir que fazem parte da turma onde estão inseridos, sendo este processo fundamental para todos, pois o respeito pela individualidade do outro, a cooperação e solidariedade aprende-se assim.

De acordo com Leitão (2006), todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, “não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas” (p. 19). Tal desafio implica “criar oportunidades para todos poderem aprender juntos, no respeito pelas diferenças individuais, sejam elas oriundas ou não de deficiências, no respeito pelas diversidades étnicas, culturais, religiosas, linguísticas, ou outras, é o grande desafio que se coloca à escola.” (Leitão, 2003: 10). Ainda segundo o mesmo autor, para a construção de uma escola de qualidade, caracterizada por uma cultura de partilha, de solidariedade e de ajuda mútua, é necessário criar as melhores condições sociais de aprendizagem, que possibilitem a diferenciação pedagógica, a aprendizagem activa e cooperativa, a organização de parcerias pedagógicas, a construção de uma comunidade educativa onde todos funcionem como suporte afectivo e social de todos.

Sendo assim, as práticas pedagógicas dos professores e dos outros agentes educativos, e as práticas de gestão e organização da escola têm um papel fundamental nesta construção da escola inclusiva, ou seja, na resposta às potencialidades e capacidades de todos os alunos, sem excepção.

### *1.3 - Necessidades Educativas Especiais e Deficiência*

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), além de ser um conceito fulcral nesta temática, é um termo que assume extrema importância no campo educativo.

Este conceito apareceu pela primeira vez, no relatório Warnock Report, em 1978, tendo sido entendido como “dificuldades significativamente maiores para aprender, que alguns alunos evidenciavam quando comparados com crianças do mesmo grupo etário” (Silva, 2011: 19). Em 1994, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de NEE foi adoptado e redefinido, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvessem deficiências ou dificuldades de aprendizagem. De acordo com esta ideia, a UNESCO (1994) manifestou que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (p. 2).

Foram vários os autores que definiram o conceito de NEE, dos quais destaco os autores Armstrong & Barton (2003, citado em Sanches & Teodoro, 2006) que defendem que as NEE dizem respeito aos “alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa” (p. 67). Alguns autores referem ainda dois tipos de NEE (Alves, 2006): temporárias (decorrem só num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por problemas ligeiros); e permanentes (manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam de alterações significativas no desenvolvimento do aluno).

Em Portugal, acompanhando a evolução das escolas sobre a inclusão e a educação inclusiva, as NEE foram definidas pelos Decreto-Lei nº6/01 e Decreto-Lei nº7/01, de 18 de Janeiro como: “a incapacidade ou incapacidades que se reflectissem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Artº 10º).

Esta definição foi alterada pelo Decreto-Lei nº3/08, de 7 de Janeiro, definindo NEE como “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Sousa,

2009: 79). Sempre que uma criança tenha necessidades no seu processo de aprendizagem que requeiram medidas educativas especiais, estamos perante NEE.

O conceito NEE está directamente relacionado com o conceito de Inclusão, contudo, o nosso estudo apenas contempla as condições de deficiência.

Segundo França (2000, citado por Xavier, 2008) a palavra deficiente significa incompleto, imperfeito, falho, aquele em que há uma deficiência, e a palavra deficiência refere-se a imperfeição, insuficiência, lacuna, enfraquecimento, falta. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (in Wikipédia), deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatómica. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde como a limitação de actividades devido à incapacidade. Para Xavier (2008) a deficiência consiste numa redução efectiva e acentuada da capacidade de inserção social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios e recursos especiais, a fim de receber ou transmitir informações necessárias ao desempenho da função a ser exercida. Segundo a mesma autora, as pessoas com deficiência não constituem um grupo homogéneo, todas elas enfrentam barreiras diferentes que devem ser superadas de modo diferente.

Deste modo, a Educação Inclusiva tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender e corresponder a estas pessoas. Ainda assim, a educação no ensino regular, como referido anteriormente, passou a acolher alunos com NEE, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.

#### *1.4 - A Educação Inclusiva em Portugal*

A entrada de Portugal na actual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 14 de Outubro de 1986, o Decreto-Lei 3/97, de 3 de Janeiro, e a Reforma do Sistema Educativo, foram acontecimentos particularmente relevantes para a Educação Inclusiva (Silva, 2008). Todos estes acontecimentos foram de extrema importância para melhorar a qualidade do ensino, pois as escolas abriram as suas portas a crianças com NEE, no sentido de lhes garantirem o acesso ao sucesso e não apenas o acesso à escola, cabendo a esta também a responsabilidade legal e a obrigação moral de lhe proporcionar uma resposta adequada às suas necessidades.

O Estado passou a ter o papel de garantir e assegurar a integração, a reabilitação, a educação e o êxito escolar de todos os alunos, sem excepção. Esta integração na escola regular dos alunos com NEE foi assegurada pelo Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto e que de facto dá corpo aos princípios consagrados na LBSE, procurando garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à escola regular, responsabilizando-a por todos os seus alunos e prevendo condições de respostas educativas adequadas às problemáticas específicas. É importante não esquecer que o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, veio reforçar o princípio de que “a educação se deve processar no meio o menos restrito possível e por medidas integradoras de modo a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum” (Leitão, 2007: 18). Todas as medidas preconizadas no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, foram regulamentadas pelo Despacho nº173/ME/91, de 23 de Outubro, que criou legalmente as condições e os procedimentos necessários para a aplicação do mesmo.

Posteriormente, surge o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que estabeleceu o regime aplicável à prestação de apoio educativo, no qual é adoptado o termo “educação inclusiva”. Este despacho fixou uma política de inclusão que assegurou o apoio a crianças e jovens com NEE, alicerçada na construção de uma escola democrática e de qualidade (Leitão, 2007). O Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho, garantiu as condições para que as escolas dessem passos significativos rumo à inclusão, ou seja, fizeram da escola o centro privilegiado da acção educativa e definiram as condições facilitadoras da prestação de apoios em domínios diversificados. (Sousa, 2009).

Em Portugal, nos últimos anos, têm-se criado Unidades de Atendimento para alunos com problemas mais complexos, para que estes possam, igualmente, ser integrados numa escola regular. Estas unidades específicas para cada tipo de problemática, foram criadas de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. No âmbito das reformas educativas também o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, relativo ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, reforçou a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e permitiu às escolas a inclusão nos seus projectos educativos, as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de inclusão e educação de todos os alunos.

Pode-se então afirmar, que a educação de crianças com NEE em Portugal tem registado uma evolução progressiva, continuando-se num processo de transformação da escola para um espaço verdadeiramente inclusivo.

### *1.5 – Aprendizagem Cooperativa: Estratégias e Práticas de Inclusão*

O processo de inclusão centra-se na tentativa de encontrar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais. Assim sendo, neste subcapítulo, irá ser abordado algumas estratégias, facilitadoras e potenciadoras da inclusão de todos os alunos, em particular dos alunos com NEE.

A aprendizagem é “um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre” (Leitão, 2010: 17). A aprendizagem cooperativa refere-se a um ensino capaz de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e partilha entre os alunos, pois estes têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

Segundo Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no trabalho colaborativo entre alunos, recorrendo a uma diversidade de actividades, formas e contextos em que os mesmos aprendem de uma forma activa, solidária, crítica e reflexiva, construindo a sua compreensão do mundo que os rodeia. O mesmo autor acrescenta que “na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações com os outros” (p. 41). O diálogo e a colaboração entre alunos com diferentes tipos de comportamento e pontos de vista, permite criar aos mesmos novos horizontes de experiências, tornando-os mais sensíveis à posição que cada um ocupa no interior do grupo.

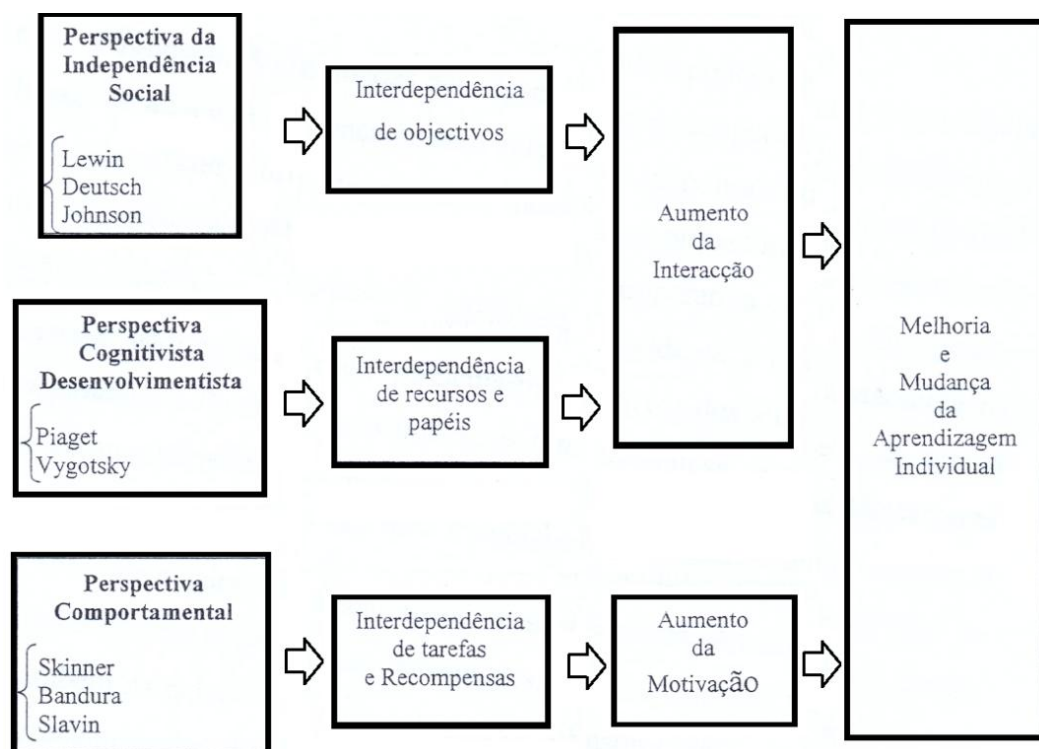
Com a investigação produzida por diferentes autores, concluiu-se que a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove o auto-conceito, favorece as percepções de auto-estima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as suas relações interpessoais (Carvalho, 2010).

Leitão (2010) define quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa:

- Em primeiro lugar, salienta a importância da organização de contextos de aprendizagem segundo princípios democráticos, de construção de relações de respeito, partilha e solidariedade mútua entre os membros de uma determinada comunidade;

- Em segundo lugar, defende que a aprendizagem deriva das concepções e investigações desenvolvidas no âmbito da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos pequenos grupos, princípios que procuram compreender a escola como um contexto social complexo;
- Em terceiro, destaca a extrema importância do papel activo do aluno para construir o seu próprio saber. Esta construção é fundamentada em bases teóricas que derivam das abordagens construtivistas e sócio - construtivistas, bem como da aprendizagem experiencial;
- Por último os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa provêm das abordagens comportamentalistas (Skinner, Bandura, Slavin), nomeadamente na base da importância atribuída aos reforços e recompensas do grupo na aprendizagem. Estas análises dão especial relevância à modificação do comportamento e aos factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao grupo.

Jonhson D., Jonhson R. e Holebec (1993, citado por Leitão 2010), apresentam um quadro teórico da aprendizagem cooperativa, apresentado seguidamente, com base nas perspectivas diferenciadas por vários autores:



Quadro 1 – Quadro Teórico da Aprendizagem Cooperativa (Leitão 2006).

Ainda segundo o autor Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa fundamenta-se em vários modelos, dos quais o conceptual, o curricular e o estrutural são os mais conhecidos. O modelo conceptual refere que os professores em conjunto com os alunos é que definem como

se vão organizar, de forma a responder às necessidades de todos os alunos. O modelo curricular parte do princípio que os grupos heterogéneos e constituídos por quatro ou cinco alunos desenvolvem o seu trabalho, a partir de materiais fornecidos ou indicados pelo professor. Por fim, o modelo estrutural parte do princípio de que a aprendizagem é um acto social, sendo fundamental a interacção que os alunos estabelecem entre si e com o professor. Este modelo concebe várias estruturas cooperativas, mencionadas adiante.

#### *1.5.1 - Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula.*

O autor supra citado (Leitão 2006), evidencia a importância decisiva que a organização da sala de aula assume, pois são os contextos de aprendizagem que mais marcam a escola inclusiva. Ainscow (1997) refere que a melhor forma de proporcionar o trabalho de grupo, encorajando a participação e o envolvimento do aluno, é através da capacidade de organização da sala de aula por parte dos professores.

Johnson, D. e Johnson, R. (1989, citado por Leitão, 2006), afirmam que a importância na organização da sala de aula e as suas actividades inerentes, podem variar em relação a cinco grandes dimensões: a interdependência positiva (alunos dependem uns dos outros para alcançarem objectivos), responsabilidade individual (objectivos do grupo dependem das acções e responsabilidade de cada um individualmente), competências sociais (alunos desenvolvem, para além da tarefa, competências sociais, comunicativas e interactivas), relações face-a-face (alunos interagem directamente uns com os outros enquanto trabalham) e avaliação dos procedimentos de grupo (caracteriza o processo de funcionamento do grupo).

Rodrigues (2006), afirma que sempre que um professor quiser promover a cooperação entre os alunos deve entender que desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe um trabalho individual mas sim o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade.

#### *1.5.2 – Interacção aluno-aluno na aprendizagem cooperativa.*

Estudar e perceber as interacções que se estabelecem entre pares numa sala de aula, bem como perceber os mecanismos de desempenho dos alunos, torna-se um aspecto primordial para se potenciar a inclusão escolar e se minimizar o insucesso escolar (Roldão, 2007).

O conceito interagir é muito mais do que uma possibilidade de apreensão de conhecimentos, é também um enriquecimento pessoal que resulta da interacção estabelecida com o outro. Quando se fala em interagir, não se pode esquecer que a interacção com os pares passa por respeitar o ritmo dos outros, evitar conflitos afectivos, aprender a respeitar os sentimentos dos outros e ganhar maior capacidade de resistência à frustração (César et al, 2007).

A interacção entre pares pressupõe a comunicação, que funciona como recurso na troca de ideias e na partilha de conhecimentos. Segundo Kenski (2003, citado por Vieira, 2008), para se transformar a informação em conhecimento é preciso um trabalho de interacção, de reflexão, de crítica, de discussão, trabalho este que é facilitado quando partilhado com os outros. É através do confronto da nossa própria perspectiva com a dos outros, que enriquecemos o nosso entendimento sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Roldão (2007), refere que o trabalho interactivo apresenta condições para ser mais produtivo, na medida em que as interacções sistemáticas e orientadas revelam-se essenciais na dinamização dos processos cognitivos e na sua progressão.

A escola assume assim o papel de “promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do outro, uma vez que o conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta permitirá certamente que as crianças ignorem as diferenças e tenham atitudes positivas para com os seus pares” (Barça, 2003, citado por Vieira, 2008: 8). A escola e os professores têm de ter a capacidade de criar ambientes motivadores e confiantes, para que os intervenientes se envolvam na comunicação, escutando os outros e construindo assim o seu próprio conhecimento.

A aprendizagem do comportamento cooperativo permite promover a participação e o crescimento académico. “A coordenação de esforços, a interajuda e a interdependência para a realização de tarefas comuns não só melhora os níveis de aprendizagem na sala de aula, como cria hábitos que se transferem para a esfera social” (Vieira, 2008: 8). Esta ideia é também defendida por Niza (1998), quando se refere que o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo.

A metodologia de trabalho cooperativo no ensino pode melhorar as aprendizagens dos alunos, nomeadamente daqueles que contactam com uma nova língua, mas é imprescindível que o professor valorize o trabalho colaborativo como um processo de trabalho que é articulado e pensado em conjunto, permitindo alcançar melhores resultados,

com base na riqueza trazida pela interacção dinâmica de diversos saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

Quando se fala na inclusão escolar de crianças com NEE, procura-se evitar os efeitos deletérios do isolamento social nessas crianças, sendo então, essencial e fundamental, criar oportunidades para a interacção entre todas as crianças, sem excepção.

#### *1.5.3 - Constituição dos grupos.*

A constituição dos grupos é fundamental neste processo. A este propósito Leitão (2006), considera que a heterogeneidade dos grupos é um dos aspectos decisivos no contexto da aprendizagem cooperativa em relação a variáveis como competências académicas e sociais, género, etnia e cultura, contrariamente ao tradicional que se centrava na homogeneidade dos grupos e das classes. O mesmo autor refere que a constituição dos grupos cooperativos deve obedecer a dois critérios fundamentais: os grupos devem ser organizados tendo por base a sua heterogeneidade; os grupos devem ser organizados tendo por base a partilha de objectivos e interesses comuns.

Leitão (2006) considera que os professores e alunos deverão ter como objectivo a construção de grupos cooperativos, possibilitando a partilha e o apoio mútuo entre todos os seus membros, independentemente das diferenças e necessidades específicas. Este autor salienta ainda que “a arma mais poderosa em todo o processo de inclusão escolar, é a que deriva da eficácia e qualidade do funcionamento dos grupos” (p. 65).

#### *1.5.4 - Estruturas cooperativas.*

Um aspecto considerado fundamental para o sucesso da aprendizagem cooperativa, é perceber o modo como o grupo se organiza. Importa assim entender como o grupo se estrutura e como se desenvolvem essas estruturas cooperativas. O autor Kagan, foi um dos primeiros pesquisadores nesta área, propondo várias estruturas cooperativas, sendo que algumas implementam-se facilmente em turmas que tenham alunos com dificuldades.

Leitão (2010), sugere diferentes estruturas cooperativas, com base em Kagan, das quais serão mencionadas seguidamente algumas delas:

- Think-Pair-Share: importância da passagem da informação entre alunos e grupos de trabalho, todo o trabalho produzido deve ser partilhado entre todos os alunos;
- Cooperative Teaching: alunos trabalham a pares, cada um trabalha ou pesquisa metade do trabalho e posteriormente trocam o que aprenderam entre si, partilhando as aprendizagens;

- Paraphrase Passport: alunos concentram-se nas informações prestadas pelos colegas, com o objectivo de serem capazes de transmitir, por palavras suas, as ideias apreendidas;
- Co-op Co-op: organização da turma em grupos em função de um tema que é pretendido trabalhar. Cada grupo é responsável por um tópico desse tema, e cada aluno do grupo trabalha um mini-tópico. O aluno apresenta o seu mini-tópico ao grupo e o grupo apresenta o seu tópico à restante turma;
- Group Investigation: desenvolve em quatro etapas - os grupos organizam-se com interesses comuns; os membros de cada grupo definem a forma de investigação; dividem tarefas e funções e cada um elabora a sua parte; organizam o trabalho e apresentam-no à turma;
- Find Someone Who: o aluno tem de interagir com os colegas procurando a informação de que necessita para desenvolver o seu trabalho (resolução de fichas / lacunas). Aqui todos alunos se encontram em situação de dar e receber;
- Telephone: um ou mais alunos de cada grupo sai para fora da sala de aula, num certo período de tempo. Os alunos que permanecem na sala de aula são confrontados com conteúdos expostos pelo professor, tendo posteriormente de os transmitir aos colegas que saíram da sala.

### *1.6 - O Contributo da Educação Física para a Educação Inclusiva*

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente face a este movimento de Educação Inclusiva. Parece ser significativo o contributo que as práticas desportivas escolares poderão dar para a promoção de valores que possibilitem a inclusão e aproximação das especificidades e diferenças sociais, culturais e étnicas.

Foram vários os autores que se debruçaram sobre esta temática, verificando que as práticas físico-desportivas desenvolvidas na escola podem, efectivamente, promover um espaço de interacção e envolvimento social dos alunos, prevenindo ou revertendo a situação de exclusão social. Estas actividades curriculares, pelo seu carácter inclusivo, oferecem uma igualdade de oportunidades a todos os alunos para que estes possam realizar aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento multilateral em todos os domínios. Não há melhor momento para ajudar os alunos a aperceberem-se dos seus próprios sentimentos, a tornarem-se mais sensíveis aos sentimentos dos outros e a aprender a lidar construtivamente com diferentes problemas e preocupações. Através da EF, as crianças têm a possibilidade de se

conhecerem melhor, pois partilhando os seus defeitos e as suas virtudes, as suas fraquezas e as suas forças, permite às mesmas compreender, tolerar e aceitar as diferenças com maior sensibilidade.

O processo de participação, aprendizagem e inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é facilitado pela possibilidade de se definir os objectivos de uma forma alargada, ou seja, para além dos objectivos específicos da própria disciplina, é possível englobar igualmente outros objectivos que a EF partilha com outras áreas disciplinares (Vickerman (2004), citado por Leitão, 2010). “Objectivos curriculares como o respeito mútuo, a cooperação, a valorização da diferença, a formação cívica, podem ser incorporados, incluídos, em muitas actividades de carácter motor ou psicomotor, mas o essencial, parece-nos, reside na forma como, partindo dessas actividades, se organizam as interdependências entre alunos, se organizam as interacções entre pares” (p. 240).

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar em EF existe uma maior flexibilidade inerente aos seus conteúdos do que outras disciplinas, o que conduz a uma maior facilidade de diferenciação curricular. Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores, pois estes levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Em terceiro lugar a EF permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Um dos factores extremamente importante e que em muito contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é o papel do professor, ou seja, a sua atitude aberta, positiva, flexível, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010). Estes podem e devem proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade, através de propostas metodológicas que a disciplina possibilita (Rodrigues, 2003).

A organização do contexto de sala de aula torna-se fundamental para o processo de inclusão, cabendo ao professor essa mesma tarefa. Uma das estratégias a utilizar nesta disciplina, é a utilização do jogo, pois este, devido às suas características, é considerado um elemento fundamental para a inclusão e interacção social de todos os alunos. O jogo é um

recorte do tempo, onde a pessoa assume uma vida paralela à realidade, é o jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve (Huizinga, 2000).

Todavia, existem barreiras para a concretização do processo de inclusão na área da EF. As actividades de carácter competitivo e aprendizagem individual parecem dominar os currículos de EF, podendo ser considerados factores inibidores à participação e aprendizagem e, conseqüentemente, geradores de desmotivação e insucesso. Sabendo que a escola apresenta uma grande heterogeneidade em termos de género, cultura, crenças, interesses, experiências anteriores, qualidades físicas e motoras, significa que essas diferenças individuais nem sempre são condizentes com as exigências e valores da competição. Na aprendizagem individual, espera-se que todos os alunos façam a mesma actividade, nas mesmas condições, ao mesmo tempo, como acontece com actividades tão variadas como a ginástica, o atletismo, a aeróbica, não contribuindo assim para o desenvolvimento de competências comunicativas e interactivas.

Desta forma, compete ao professor de EF “criar condições de acessibilidade, anulando ou minimizando barreiras, adaptando actividades, reconhecendo que é sua responsabilidade adequar o processo ensino e de aprendizagem de forma a responder às necessidades de todos os alunos, distanciando-se daquela atitude que vê nas limitações ou contingências dos alunos, nas próprias características dos alunos, a principal barreira à participação” (Leitão 2010: 253).

O processo de aprendizagem que melhor contribui para a inclusão de todos os alunos, é assim, o cooperativo, caracterizado pelo facto de os alunos trabalharem em conjunto, partilharem esforços, estabelecerem relações de interdependência positiva e construtiva, para alcançarem objectivos comuns (Leitão, 2010).

É imprescindível que o professor de EF seja capaz de planificar actividades cooperativas. Como referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa estrutura-se a partir de cinco dimensões (interdependência positiva, responsabilidade individual, relações face-a-face, competências sociais e avaliação dos procedimentos de grupo). Importa que o professor seja capaz de seleccionar estruturas cooperativas e as formas de interdependência positiva entre alunos, bem como as actividades curriculares, as matérias, que melhor respondam aos objectivos a alcançar, sendo assim uma das etapas centrais do processo de planificação.

Para Leitão (2010), “responder a este desafio e a estas exigências, inovar, introduzir alterações e mudanças, desafio com que nos confrontamos logo no próprio momento da planificação e da definição dos objectivos, desenvolver uma atitude positiva e aberta à

mudança, são o maior garante de práticas inclusivas no campo da Educação Física” (p. 248). Para o autor supra citado, existem quatro formas distintas que poderão mobilizar os docentes para a promoção de uma educação de qualidade: a criação de condições afectivas de aceitação e acolhimento, adaptações e modificações curriculares, o incentivo à participação e a forma de organização dos grupos.

Apesar dos avanços nesta área, a verdade é que em algumas escolas, os alunos com NEE nas aulas de EF são separados dos restantes colegas de turma, pois por vezes criam-se turmas de EF especiais, ou então os alunos realizam a aula paralela aos restantes colegas da turma, com situações de aprendizagem diferentes sem existir qualquer momento de interacção e cooperação. Muitas vezes, estes princípios vêm contribuir fortemente para o processo de exclusão escolar desses alunos. Assim, ao excluir, perdemos a oportunidade de aprender e conviver com o diferente.

Deste modo, Rodrigues (2003) aponta algumas sugestões que eventualmente permitirão avanços na proposta de Educação Física Inclusiva na escola:

- O estudo da cultura corporal de movimento proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele;
- O profissional de EF, na sua formação inicial e contínua, tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional;
- A área de EF pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

## **Capítulo 2 – Atitudes Sociais**

### *2.1 – Conceito de Atitudes Sociais*

O conceito de atitudes começou a surgir em diferentes textos e publicações, praticamente desde o início dos estudos no domínio da psicologia social. As atitudes são, para a psicologia social, um conceito mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos.

Inicialmente foram vários os autores que tentaram definir o conceito de atitudes, contudo foi difícil chegar a uma definição precisa, pois existem alguns conceitos que lhe são bastante próximos. A noção de opinião, crença, valor, hábito e intenção comportamental, por vezes, utilizados em interligação com a noção de atitude prestam-se a interpretações ambíguas. Neste sentido, Sherif e Sherif (1967), citado por Duarte (1992), apresentaram critérios para distinguir as atitudes de outros conceitos, referindo que a atitude se caracteriza por: não ser inata, o que significa que contém uma componente de aprendizagem social; não ser permanente, uma vez formada é mais ou menos persistente mas pode ser modificada; implica sempre uma relação entre o sujeito e o objecto.

No entanto, apesar da diversidade de acepções existentes, a maioria das definições vão no sentido de assumir o conceito de atitude como um estado de prontidão ou tendência para agir ou reagir de certa forma pelo sujeito quando confrontado com certos estímulos (Carioca, 1997).

Atitudes e comportamentos fazem parte integrante da vida de um indivíduo e estão seguramente relacionadas, todavia, é comum confundir atitude com comportamento. Segundo Nunes (2007) a atitude é uma tendência para responder a um objecto social, a uma situação, a uma pessoa, ou a um acontecimento, de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é, portanto, um comportamento mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira. Segundo o mesmo autor, comportamento é um conjunto global de reacções externamente observáveis de um sujeito à acção de um estímulo do mundo exterior. Em suma, podemos dizer que a atitude é intenção e o comportamento é acção.

São inúmeras as definições de atitude que encontramos ao longo dos tempos. Seguidamente citamos as mais representativas:

- Atitude é uma tendência, uma predisposição, para responder a um objecto, pessoa ou situação, de uma forma positiva ou negativa (Ajzen, 1988, citado por Vaz, 1997);
- A atitude também pode ser definida como um estado de disposição nervosa e mental, que é organizado através da experiência e que exerce um influxo dinâmico ou orientador sobre as respostas apresentadas pelo indivíduo perante os objectos e as situações (Santos, 2001);
- “As atitudes designam comportamentos resultantes da interacção social, organizando-se por processos de cooperação, identificação e diferenciação social, permitindo ao individuo posicionar-se face aos pares, contribuindo de forma determinante para a adaptação social” (Alcántara, 1990, citado por Ribeiro, 2003: 57).

Presentemente, a maioria dos autores que se dedicam ao estudo das atitudes, tendem a caracterizar as atitudes sociais como sendo integradas por três componentes: a cognitiva (formada pelas percepções e crenças relativamente a um objecto, bem como pela informação que temos sobre o mesmo), a afectiva (o sentimento a favor ou contra um objecto consoante aquilo que este nos suscita) e a comportamental (a tendência a reagir, podendo ser ou não favorável, face aos objectos).

As atitudes não aparecem subitamente numa criança, sendo aprendidas gradualmente através da exposição ao estímulo, da informação obtida, da experiência vivida e do contacto com o mundo que a rodeia. As atitudes não são inatas, mas sim aprendidas através da interacção com objectos sociais e em contextos e situações sociais, concluindo que estas são passíveis de mudança, consoante a sua intenção e objectivo (Vaz, 1997). Assim, o processo de socialização da criança, o grupo social e as condutas de socialização, são cruciais na formação das atitudes, pois é através destas, que vamos compreendendo o mundo envolvente e o avaliamos e adequamos comportamentos às diferentes situações.

O conceito de atitudes sociais está fortemente ligado ao estudo das reacções das pessoas face à inclusão escolar. Sendo a inclusão escolar um assunto actual e importantíssimo na nossa sociedade, e por “envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reacções manifestadas face à inclusão possuem fortes componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, que se constituem vinculados às atitudes sociais” (Oliveira, Baleotti, Martins, 2005: 388).

Na escola e particularmente nas turmas, as crianças desde muito cedo têm contacto com crianças diferentes, crianças portadoras de deficiência, crianças oriundas de classes desfavorecidas, ou até mesmo, crianças de raças e ou etnias diferentes.

É importante referir que na interacção dos alunos com os seus pares, a “aparência constitui-se como um forte indicador que leva a inferir um conjunto de juízos de valor, relativamente ao indivíduo que podem desencadear atitudes receptivas, ou bem pelo contrário sugerir rejeição” (Ribeiro, 2003: 58). É de igual modo importante perceber como se processa a percepção dos alunos face à inclusão escolar, sendo esta caracterizada por representações sociais. Estas representações são conjuntos de ideias que expressam os conhecimentos e as opiniões dos indivíduos sobre si próprios, sobre os outros e sobre todas as dimensões da realidade, tanto social como cultural. Segundo Moscovici (1990, citado por Mazzotti, 2008), analisar as representações dos indivíduos, é uma forma de procurar compreender o como e porquê de certas percepções, atribuições, atitudes e expectativas, com a intenção de proporcionar mudanças através da educação, exigindo a compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interacção educativa.

Sabendo que as atitudes não nascem connosco, mas que são adquiridas no processo de integração do indivíduo na sociedade, é fundamental entender que existem diferentes factores que influenciam e contribuem para a mudança e formação das atitudes nas crianças em relação às crianças com deficiência.

Um factor bastante importante são os comportamentos e atitudes que os professores e a própria escola evidenciam em relação à inclusão de alunos com NEE, através dos seus gestos, palavras, acções, influenciando deste modo as atitudes dos alunos. Assim, todas as escolas e os professores têm de ter a consciência do seu papel, para que não ocorra indefinições, pois estes têm de conseguir mudanças de atitudes desejáveis nos seus alunos.

Embora o contacto na escola possa fornecer um ponto de partida para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência, é importante saber que tipo de atitudes as crianças têm antes da introdução das crianças portadoras de deficiência na sala de aula, pois, muitas delas são influenciadas pela família, desenvolvendo determinados preconceitos, muitas vezes negativos. A compreensão da deficiência por parte das crianças provém em parte dos adultos, concretamente da família e da comunidade escolar que a rodeia. Assim, é preocupante que muitos adultos tenham um entendimento pobre acerca da natureza de alguns tipos de deficiência.

A educação por parte dos pais tem grande influência nas modificações da vida afectiva de uma criança. “Se esta for habituada, desde cedo, a partilhar e a perceber as dificuldades dos outros, a ajudá-los, a contribuir para a sua felicidade, a sacrificar-se até, para alcançar esses fins, então haverá muitas probabilidades de ter sentimentos de fraternidade e de

dedicação em relação aos menos válidos, como os portadores de deficiência” (Ramos, 2007: 17). As crianças cujos pais não revelam preconceitos e têm o cuidado de ensinar os seus filhos a avaliar os outros como indivíduos, ainda assim estão expostas a ter atitudes preconceituosas em relação aos seus parceiros portadores de deficiência, pois, recebem a influência de outros colegas preconceituosos.

Assim, tanto o ambiente familiar como o escolar, vivenciados pelas crianças ditas normais, condicionam amplamente as atitudes destas em relação às crianças com NEE, não só pela educação recebida pelos pais, como também da relação eventual que estas possam estabelecer com familiares portadores de deficiência, especialmente quando as relações são muito próximas, como por exemplo, irmãos, para não esquecer a influencia de colegas e da escola propriamente dita.

Todos estes factores apresentados, poderão explicar algumas conclusões e diferenças de resultados nos estudos que iremos apresentar seguidamente, bem como do nosso estudo.

## *2.2 – Estudos de Atitudes dos Alunos Face à Inclusão Escolar*

Numa escola, o processo de inclusão de uma criança com NEE é determinado em grande parte pelas atitudes, ou seja, pelas atitudes de aceitação ou rejeição dos outros face à sua problemática.

Nos últimos anos tem-se verificado um desenvolvimento da postura atitudinal face à inclusão de alunos com NEE nas escolas. Em Portugal, são inúmeros os estudos e investigações sobre as atitudes dos professores face a alunos com NEE, contudo, no que respeita a estudos sobre as atitudes dos alunos ditos normais face aos seus pares com deficiência, ainda temos um longo caminho a percorrer. Assim consideramos que o presente estudo pode servir de instrumento relevante para identificar problemas e mesmo agir perante as atitudes menos positivas dos alunos, possibilitando retirar ilações importantes acerca das atitudes dos alunos ditos normais em relação à inclusão.

Contudo, seguidamente evidenciamos algumas investigações sobre as atitudes dos alunos face à inclusão escolar.

No estudo realizado por Silva e Neves (2002), objectivou-se analisar as relações interpessoais desenvolvidas na integração de um aluno com NEE, no contexto da aula de EF. A realização deste estudo baseou-se numa observação de uma turma, dividida em duas fases,

consistindo cada uma delas na observação e gravação (vídeo) de duas aulas. A análise dos dados revelou que a colaboração e ajuda foi um comportamento observado no aluno com NEE, podendo ser entendido como uma forma de se sentir valorizado e útil, no entanto também se observou que este mesmo aluno comunica pouco com os colegas por iniciativa própria, e estes ainda comunicam menos com ele.

O trabalho realizado por Ribeiro (2003), teve como objectivo analisar a formação de atitudes de alunos do 1º ciclo do ensino básico, face à inclusão de pares com Trissomia 21, examinando a influência das variáveis, contacto e género sexual. No trabalho participaram 115 crianças, do 3º e 4º anos de escolaridade, distribuídas por dois grupos com diferentes níveis de contacto, com alunos com esta deficiência. Posteriormente realizaram-se entrevistas submetidas a uma análise de conteúdo. Os resultados indicam atitudes globalmente favoráveis, face aos seus pares com Trissomia 21. As crianças do grupo-turma que mantinham contacto sistémico revelam atitudes mais positivas. Quanto às variáveis contacto e género sexual, não foram encontradas diferenças significativas. Registaram-se contudo diferenças do ponto de vista qualitativo, permitindo uma maior compreensão sobre os factores que podem influenciar o processo inclusivo, assim como, visualizar como as crianças, nesta faixa etária, percebem a diferença, nomeadamente, a deficiência mental.

Davis, Farrel e Fox (2004) referem um projecto de pesquisa de 2 anos, relativo à inclusão de 18 crianças com Trissomia 21 numa sala do 1º ciclo no noroeste de Inglaterra. A equipa investigou, entre outros aspectos as atitudes dos alunos ditos normais em relação aos seus colegas portadores de Trissomia 21. Os resultados indicaram que as crianças ditas normais estão geralmente dispostas a trabalhar com as crianças portadoras de Trissomia 21. No entanto, apesar destes resultados, a grande preocupação dos professores residia nos cuidados que as crianças normais tinham com os seus companheiros, pois, muitas crianças reconheceram que apesar de aceitarem trabalhar com os seus colegas, não garantiam evidência de uma amizade genuína para com eles.

O estudo realizado por Serra (2008) teve como objectivo investigar se o grau de contacto influencia positiva ou negativamente as atitudes dos alunos ouvintes face à integração dos seus colegas portadores de deficiência auditiva. Foram amostrados dois grupos com diferentes tipos de contactos, um grupo com contacto e outro com contacto nulo. Os anos de escolaridade têm a mesma representação, sendo que duas turmas são do 6º ano e as outras duas, do 8º ano. Os resultados indicam que ambos os grupos apresentam atitudes favoráveis face aos alunos portadores de deficiência auditiva. No entanto, existem diferenças

significativas relativamente ao género, sendo que as raparigas sem contacto apresentam na maioria das dimensões valores significativamente diferentes dos rapazes.

No projecto realizado por Mendes (2009), objectivou-se comparar e averiguar se existia alguma diferença entre o contacto escolar e o ano de escolaridade e as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular. A amostra foi constituída por 40 participantes provenientes de escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, do concelho de Alcácer do Sal. Os participantes foram divididos em quatro grupos, apresentando diferentes níveis de contacto escolar com alunos com Trissomia 21 e pertenciam a diferentes níveis de escolaridade. O instrumento utilizado para a recolha da informação foi através de entrevista semi-directa, tendo sido posteriormente realizada uma análise categorial descritiva e estatística. Os resultados obtidos revelaram que de um modo geral as atitudes dos alunos são favoráveis à inclusão escolar de alunos com Trissomia 21, contudo, verificaram-se algumas diferenças entre os grupos participantes, concluindo que os alunos das turmas com contacto próximo parecem ter atitudes mais positivas, e os alunos provenientes das turmas com contacto próximo e os alunos pertencentes ao nível de escolaridade mais elevado (6º ano), tenderão a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, quando comparadas com as atitudes dos alunos pertencentes a uma turma com contacto nulo e num nível de escolaridade mais baixo (3º ano).

No estudo efectuado por Amaral (2009), pretendeu-se avaliar as atitudes e a eventual alteração de atitudes dos alunos do 9.º ano de escolaridade face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementada a semana da Educação Física Adaptada (EFA), onde se realizaram actividades de Desporto Paralímpico nas aulas de EF, bem como determinar a influência que o “género”, a “presença de pessoas com deficiência na família/amigos/vizinhos”, a “presença de pessoas com deficiência na turma”, a “presença de pessoas com deficiência na aula de Educação Física” e o “nível de competitividade”, exercem nas atitudes globais da Educação Física, nas atitudes específicas face à integração de alunos com deficiência na Educação Física e nas suas atitudes face à alteração de regras. O estudo abrangeu uma amostra de 156 alunos do 9º ano de escolaridade. Os dados foram deduzidos usando o CAIPE-R (Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised), onde os alunos responderam em duas ocasiões distintas: pré-teste e pós-teste, sendo que a intervenção foi a Semana da EFA. Os resultados indicam que, em geral, as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de colegas com deficiências nas aulas de EF apesar de já serem aceitavelmente positivas no pré-teste, são mais significativas no pós-teste.

O trabalho realizado por Centeio (2009) teve como objectivo avaliar as atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva. A Amostra foi constituída por 357 alunos, 177 do género masculino e 180 do género feminino com uma média de 12 anos, pertencentes ao quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade do Colégio Via Sacra – Viseu. Este estudo decorreu ao longo de 4 semanas. A recolha dos dados foi feita em dois momentos: o primeiro entre o dia 23 e 27 de Março e o segundo momento entre o dia 14 e 17 de Abril. Para recolher os dados relativos às atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva utilizou-se o questionário CAIPE – R, Block (1995). Da análise aos resultados obtidos emergiram as seguintes conclusões: na variável género no que concerne às atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (género feminino mais receptivo à inclusão); no ano de escolaridade existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (quinto e sexto ano apresentam atitudes mais positivas); após o contacto com indivíduos com deficiência, as atitudes dos alunos tendem a ser consideravelmente mais favoráveis no que respeita a questões específicas da E.F, no entanto, relativamente à alteração de regras nos desportos, verifica-se uma queda das atitudes.

### **III – METODOLOGIA**

#### **1 – Objectivo Geral do Estudo**

Os objectivos gerais de um projecto “descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as linhas a seguir” (Guerra, 2000: 163).

Deste modo, o objectivo geral para o presente estudo de investigação consiste em analisar e comparar as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão escolar dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, nos diferentes ciclos de escolaridade (2º ciclo, 3º ciclo e Secundário). Pretende-se conhecer as atitudes que, na generalidade, a amostra em estudo adopta e qual a sua percepção sobre esta problemática, contribuindo com os resultados obtidos para uma reflexão de todos os envolventes no processo de inclusão.

#### **2 – Hipóteses de Estudo**

Como forma de encontrar respostas para este estudo, formularemos algumas hipóteses, apresentadas seguidamente, a partir das quais orientaremos a nossa pesquisa. Pretende-se assim, analisar a associação entre a variável nível de ensino e algumas dimensões que categorizam o questionário aplicado neste estudo.

H1: As atitudes dos alunos normais face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, varia em função do ciclo de escolaridade (2º, 3º ciclo e Secundário);

H2: As atitudes dos alunos face aos benefícios da inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, varia em função do ciclo de escolaridade;

H3: As atitudes dos alunos face aos inconvenientes da inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, varia em função do ciclo de escolaridade;

H4: As atitudes dos alunos face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de EF, varia em função do ciclo de escolaridade;

H5: As percepções dos alunos face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF, varia em função do ciclo de escolaridade;

H6: As percepções dos alunos face às atitudes dos pais em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF, varia em função do ciclo de escolaridade;

### **3 - Justificação da Relevância do Estudo**

Como referido na revisão da literatura, para se potenciar a inclusão escolar é necessário estudar as interacções que se estabelecem entre os alunos numa sala de aula. As reacções manifestadas pelos alunos face à inclusão escolar possuem fortes componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, que se constituem vinculados às atitudes sociais (Oliveira, Baleotti, Martins, 2005).

Sabe-se que tanto o ambiente familiar como o escolar, vivenciados pelas crianças ditas normais, condicionam amplamente as atitudes destas em relação às crianças com deficiência, assumindo assim um papel preponderante na mudança e formação das atitudes nos alunos. Surgem então as seguintes questões, “Será que as atitudes dos alunos normais são favoráveis à inclusão escolar? Quais as percepções destes sobre inclusão de alunos com NEE na sua turma”?

A necessidade de estudar as atitudes dos alunos ditos normais, surge devido ao facto de hoje em dia haver cada vez mais alunos com deficiência nas escolas regulares. Contudo, em Portugal, não existem muitos estudos que se debrucem sobre esta temática, e no que se refere à variável ciclo de ensino, não se encontrou nenhum trabalho que estudasse as atitudes dos alunos do secundário, daí a pertinência da realização deste estudo. Importa referir que este trabalho é um estudo exploratório, uma vez que o instrumento utilizado nunca foi aplicado à população alvo em questão, constituindo-se assim, numa investigação pioneira.

Além de se tratar de um tema relevante e desafiante, a realização deste estudo pretende contribuir para uma reflexão sobre as atitudes dos alunos no que respeita à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, bem como equacionar de que forma todos os envolventes neste processo podem contribuir para uma melhor inclusão destes alunos, possibilitando encontrar estratégias para a inclusão nas escolas portuguesas.

### **4 - Desenho do Estudo**

Estudo transversal, com uma única medição dos praticantes, com análise inter-sujeitos e sem manipulação das variáveis. Este estudo utiliza um método de investigação quantitativo, pois resulta da aplicação de um questionário e tem como principal objectivo descrever as variáveis em questão, verificando a relação existente entre elas.

## **5 - Amostra**

Para a realização deste estudo, foram distribuídos 520 questionários a alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, cujas suas turmas incluem alunos com deficiência na disciplina de EF. A amostra é assim composta por 520 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, com uma média de 13,67 anos, sendo que 270 alunos são do sexo feminino e 250 alunos do sexo masculino.

Inicialmente foram abordadas várias escolas do distrito de Lisboa, públicas e privadas, com vista a averiguar a existência de alunos com deficiência integrados em turmas normais, que frequentam as aulas de EF. Após aprovação da escola e identificação das turmas foram aplicados os 520 questionários.

## **6 - Instrumentos**

A recolha de dados será realizada através de um questionário previamente elaborado que se intitula “A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência ” (AID – EF, Leitão, 2011) (Anexo 1). O questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985: 58).

O questionário utilizado, AID – EF, possui 17 questões de resposta fechada, categorizadas em cinco dimensões, todas elas analisadas do ponto de vista dos alunos ditos normais. O tipo de questões permite atenuar respostas através da Escala de Likert de 5 pontos, que corresponde a respostas do tipo: 1. Discordo Totalmente; 2. Discordo; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.

As dimensões que fazem parte do questionário são as seguintes:

Dimensão A: Vantagens da inclusão dos alunos com deficiência (questões 1, 5, 11, 15);

Dimensão B: Desvantagens da inclusão dos alunos com deficiência (questões 3, 6, 9);

Dimensão C: Existência ou não de cooperação entre todos os alunos (questões 2, 8, 13, 17);

Dimensão D: Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência (questões 4, 7, 10 e 14);

Dimensão E: Atitudes dos pais face à inclusão dos alunos com deficiência (questões 12, 16).

O questionário utilizado inclui ainda informação adicional, visando recolher os dados biográficos de cada inquirido, bem como os dados relativos à escola, possibilitando assim uma melhor e mais precisa caracterização da amostra. Esta primeira parte do questionário, permitiu recolher os seguintes dados:

- Dados biográficos: Género; Idade; Nível de Ensino.
- Dados relativos à Escola: Tipo de Escola (pública - privada); Zona da Escola (rural – urbana); Tipo de deficiência do aluno da turma (mental, motora, visual, auditiva, problemas emocionais).

## **7 - Procedimentos**

### *7.1 - Operacionais*

Inicialmente procedeu-se à identificação das escolas e respectivas turmas que acolhem alunos com deficiência, pedindo autorização à Direcção das Escolas para aplicação dos questionários aos seus alunos.

A aplicação dos questionários foi efectuada, através dos professores da disciplina de Educação Física das turmas identificadas, no início ou no final da aula, sendo disponibilizados cerca de 15 minutos. Os alunos foram informados sobre o propósito do estudo, tendo sido voluntários na participação deste e da importância da sinceridade nas respostas que serão confidenciais e anónimas.

Procedeu-se à recolha dos dados durante os meses de Abril e Maio, e posteriormente prosseguiu-se ao tratamento estatístico.

### *7.2 - Estatísticos*

Para a construção da base de dados e consecutivamente para o seu tratamento, utilizou-se o programa informático Microsoft Office Excel 2010 com o suplemento estatístico “EzAnalise”. Como se trata de uma análise inferencial comparativa para aferir a existência de diferenças em três grupos (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) aplicou-se o teste ANOVA. Também se efectuou uma análise estatística descritiva, de modo a organizar e analisar os dados relativos à amostra.

## **8 – Variáveis em Estudo**

### *8.1 - Variável Independentes*

- Ciclo de escolaridade (2º ciclo, 3º ciclo, secundário)

### *8.2 - Variáveis Dependentes*

- Atitudes dos alunos face à Inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;
- Atitudes dos alunos face aos benefícios da inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;
- Atitudes dos alunos face aos inconvenientes da inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;
- Atitudes dos alunos face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de EF;
- As percepções dos alunos face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF;
- As percepções dos alunos face às atitudes dos pais em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF;

Visto que cada uma das dimensões do questionário abrange sempre mais do que uma questão, foi necessário calcular a média das respostas referentes a cada dimensão, como forma de obter os resultados para cada variável dependente.

## IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os métodos e procedimentos estatísticos definidos, neste capítulo procedeu-se à análise dos resultados dos diferentes questionários. Inicialmente iremos apresentar os resultados, caracterizando a amostra em estudo, que foi sujeita à estatística descritiva, e apresentando a análise individual das hipóteses de acordo com o tratamento estatístico escolhido, e posteriormente iremos discutir os resultados obtidos.

### 1 – Apresentação dos Resultados

#### 1.1 - Estatística Descritiva

Como forma de realçar a informação com maior significado e directamente relacionada com os objectivos do presente estudo, passamos de seguida à apresentação da caracterização da amostra em estudo, através dos resultados referentes à estatística descritiva.

Tabela 1 – Valores relativos ao nível de ensino.

|                   | Frequência | Percentagem (%) |
|-------------------|------------|-----------------|
| <b>2º Ciclo</b>   | 152        | 29,23           |
| <b>3º Ciclo</b>   | 222        | 42,63           |
| <b>Secundário</b> | 146        | 28,08           |
| <b>Total</b>      | 520        | 100             |

Como podemos observar, no que diz respeito ao nível de ensino, dos quinhentos e vinte inquiridos (N=520) que constituem a nossa amostra, 29,2% frequentam o 2º ciclo (N=152), 42,7% frequentam o 3º ciclo (N=222) e 28,1% frequentam o secundário.

Tabela 2 - Valores relativos ao género, nos diferentes ciclos de escolaridade e no total da amostra.

|                   | Feminino   |                 | Masculino  |                 |
|-------------------|------------|-----------------|------------|-----------------|
|                   | Frequência | Percentagem (%) | Frequência | Percentagem (%) |
| <b>2º Ciclo</b>   | 84         | 55,26           | 68         | 44,74           |
| <b>3º Ciclo</b>   | 112        | 50,45           | 110        | 49,55           |
| <b>Secundário</b> | 74         | 50,69           | 72         | 49,31           |
| <b>Total</b>      | 270        | 51,92           | 250        | 48,08           |

No que diz respeito ao género, dos quinhentos e vinte inquiridos (N=520) que constituem o universo da nossa amostra, 51,92% são do género feminino (N=270) e 48,08% são do género masculino (N=250). No 2º ciclo de escolaridade 55,26% são do género feminino (N=84) e 44,74% são do género masculino (N=68), no 3º ciclo de escolaridade 50,45% são do género feminino (N=112) e 49,55% do género masculino (N=110), e por fim, no secundário 50,69% dos alunos são do género feminino (N=74) e 49,31% são do género masculino (N=72).

Tabela 3 - Média, desvio padrão, mínimo e máximo das idades dos alunos, nos diferentes ciclos de escolaridade.

|                   | Média de Idades | Desvio Padrão | Mínimo de Idade | Máximo de Idade |
|-------------------|-----------------|---------------|-----------------|-----------------|
| <b>2º Ciclo</b>   | 11,14           | 0,77          | 10              | 13              |
| <b>3º Ciclo</b>   | 13,42           | 1,09          | 12              | 17              |
| <b>Secundário</b> | 16,69           | 1,15          | 15              | 20              |
| <b>Total</b>      | 13,67           | 2,35          | 10              | 20              |

A amostra é composta por 520 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos (M=13,67; DP=2,35). Podemos observar que a média de idades dos alunos do 2º ciclo é de 11,14 (N=152), do 3º ciclo é de 13,42 (N=222), e do secundário é 16,69 (N=146).

## 1.2 - Estatística Inferencial

Vamos em seguida analisar os resultados das variáveis dependentes em função da variável independente (ciclo de escolaridade), através do recurso às técnicas estatísticas One Way Anova. Esta análise permite realizar inferências sobre a população e conjecturar conclusões válidas para o presente estudo. Foi utilizado um nível de significância de 5%.

Recorde-se que os valores apresentados são decorrentes dos resultados das respostas dos alunos aos questionários, através da escala de Likert de 5 pontos, em que a resposta 1 corresponde ao “Discordo Totalmente”, 2 ao “Discordo”, 3 ao “Nem concordo nem discordo”, 4 ao “Concordo” e 5 ao “Concordo Totalmente”.

Tabela 4 – Média, desvio padrão e ANOVA para análise das diferenças gerais das Atitudes dos Alunos Face à Inclusão, entre os diferentes ciclos de escolaridade.

| N = 520                             |                        |      |                        |      |                          |      |          |
|-------------------------------------|------------------------|------|------------------------|------|--------------------------|------|----------|
| Variável                            | a) 2º Ciclo<br>(n=152) |      | b) 3º Ciclo<br>(n=222) |      | c) Secundário<br>(n=146) |      | Post-hoc |
|                                     | M                      | DP   | M                      | DP   | M                        | DP   | F        |
| Atitudes dos alunos face à inclusão | 3,49                   | 0,41 | 3,52                   | 0,35 | 3,59                     | 0,35 | 2,62     |

\*\* p <0.01; \*\*\* p <0.001

Os resultados da tabela 4 indicam que as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão de alunos com deficiência na disciplina de EF, não são significativamente diferentes em pelo menos dois ciclos de escolaridade ( $F(2,517) = 2.62$ ,  $p = 0.074$ ). Verifica-se que as médias das respostas rondam os 3,5, significando que os alunos tendem a ter atitudes positivas face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF.

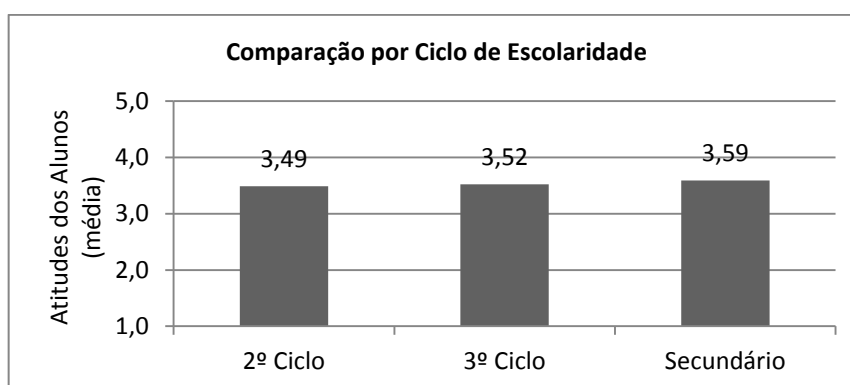


Gráfico 1 – Comparação das Atitudes dos Alunos face à Inclusão por Ciclo de Escolaridade

Tabela 5 – Média, desvio padrão e ANOVA para análise das diferenças das atitudes dos alunos face à inclusão nas cinco dimensões do questionário, entre os diferentes ciclos de escolaridade.

| N = 520                                        |                        |      |                        |      |                          |      |          |           |
|------------------------------------------------|------------------------|------|------------------------|------|--------------------------|------|----------|-----------|
| Variável                                       | a) 2º Ciclo<br>(n=152) |      | b) 3º Ciclo<br>(n=152) |      | c) Secundário<br>(n=152) |      | F        | Post-hoc  |
|                                                | M                      | DP   | M                      | DP   | M                        | DP   |          |           |
| Benefícios da inclusão                         | 3,44                   | 0,67 | 3,49                   | 0,64 | 3,61                     | 0,69 | 2,39     |           |
| Inconvenientes da inclusão                     | 3,51                   | 0,79 | 3,66                   | 0,69 | 3,93                     | 0,80 | 12,16*** | a, b < c  |
| Inter-ajuda / cooperação entre alunos          | 3,15                   | 0,57 | 3,08                   | 0,46 | 3,31                     | 0,53 | 9,08***  | a, b < c  |
| Atitudes dos professores em relação à inclusão | 3,75                   | 0,72 | 3,60                   | 0,63 | 3,37                     | 0,63 | 12,66*** | a > b > c |
| Atitudes dos pais em relação à inclusão        | 3,76                   | 0,81 | 4,06                   | 0,78 | 4,03                     | 0,94 | 6,43**   | a < b, c  |

\*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Os resultados da tabela 5 mostram que as atitudes dos alunos face aos inconvenientes da inclusão de alunos deficientes nas suas turmas e à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de EF são significativamente diferentes em pelo menos dois ciclos de escolaridade. As percepções dos alunos face às atitudes dos professores e às atitudes dos pais em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas de EF, também são significativamente diferentes entre pelo menos dois ciclos de escolaridade.

Quanto às atitudes dos alunos ditos “normais” face aos benefícios da inclusão de alunos com deficiência na disciplina de EF (hipótese 2), os resultados não mostram a existência de diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade. Nesta variável pretendia-se verificar se os alunos normais concordavam com os seguintes benefícios: se as aulas de EF ajudavam a conhecer melhor os colegas deficientes; se os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas só para eles; se a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF ensinavam-lhes a serem mais tolerantes para com os seus colegas deficientes; e se a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajudavam-nos a compreender que devem ajudar e apoiar mais os seus colegas. Como se pode verificar, a média de respostas a estas questões não é significativamente diferente entre os

ciclos de escolaridade, tendo a maioria respondido nas opções “nem concordo nem discordo” e “concordo”.

No que respeita aos resultados das atitudes dos alunos face aos inconvenientes (hipótese 3), o teste post-hoc indica que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta valores superiores de atitudes positivas, em relação aos outros dois ciclos de escolaridade ( $F(2,517) = 12.16$ ,  $p < 0.001$ ). Relativamente aos inconvenientes da inclusão escolar, questionou-se aos alunos normais o seguinte: se o facto de haver alunos com deficiência na turma perturbava ou não o normal funcionamento das aulas; se não houvesse alunos com deficiência na turma eles aprendiam mais ou menos nas aulas de EF; se divertiam-se mais ou menos nas aulas de E.F, se na turma não houvesse alunos com deficiência. Como se pode constatar, a média de respostas dos alunos do secundário é de 3,93, ou seja, a maioria concorda que não existem inconvenientes na inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de EF. Apesar das respostas dos alunos do 2º e 3º ciclo se encontrarem entre o “nem concordo nem discordo” e o “concordo”, a diferença é significativamente diferente para os alunos do secundário.

Em relação às atitudes dos alunos face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de EF (hipótese 4), os resultados indicam que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta atitudes mais positivas comparado com o 2º e 3º ciclos ( $F(2,517) = 9.08$ ,  $p < 0.001$ ). Como forma de analisar esta variável os alunos normais responderam às seguintes questões: se nas aulas de EF, quando os seus colegas com deficiência têm dificuldades, se eles ajudavam os seus pares; se nas aulas de EF, os alunos com deficiência eram bem aceites pelos colegas da turma; se por vezes os seus comportamentos faziam com que os alunos com deficiência se sentissem discriminados; se nas aulas de EF, quando precisavam, se os colegas com deficiência os ajudavam. Com os resultados da tabela 5, observa-se que os alunos do secundário estão mais próximos de concordarem com estas questões (média 3,31), do que os alunos do 2º ciclo e 3º ciclo, que se aproximam da resposta “nem concordo nem discordo” (média 3,15 e 3,08, respectivamente), sendo esta diferença significativa.

O grupo de alunos que frequenta o 2º ciclo, manifesta percepções mais positivas face à variável atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas

de EF, quando comparados com os outros ciclos de escolaridade (hipótese 5). Ainda nesta hipótese, é possível verificar que o grupo de alunos do 3º ciclo também apresenta valores superiores de percepções positivas em relação ao secundário ( $F(2,517) = 12.66, p < 0.001$ ). Com o intuito de analisar esta variável, questionou-se aos alunos “normais” o seguinte: se o seu professor de EF tratava com respeito os alunos com deficiência; se o seu professor de EF tratava os alunos com deficiência da mesma forma que o tratava a si; se o seu professor de EF modificava as actividades que faziam para os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas; se o seu professor de EF alterava as regras dos jogos que faziam para os alunos com deficiência pudessem jogar com eles. Como podemos verificar, os resultados mostram que os alunos do 2º ciclo concordam e têm percepções mais positivas perante as atitudes dos professores ( $M = 3,75$ ), do que os alunos do 3º ciclo, contudo, estes últimos ainda assim, concordam e têm atitudes mais positivas ( $M = 3,60$ ) comparando com os alunos do secundário, salientando que as respostas dos alunos do secundário se aproximam do “nem concordo nem discordo” ( $M = 3,37$ ).

Por fim, quanto aos resultados da variável das percepções dos alunos face às atitudes dos pais em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (hipótese 6), o teste post-hoc mostra que o grupo de alunos que frequenta o 2º ciclo, apresenta atitudes menos positivas em relação aos outros dois ciclos de escolaridade ( $F(2,517) = 6.43, p = 0.002$ ). Como forma de verificar esta diferença, o tipo de questões que os alunos responderam foram as seguintes: se os seus pais achavam que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudicava ou não o normal funcionamento das aulas de EF; se os seus pais achavam que o facto de haver alunos com deficiência na turma, prejudicava ou não a sua aprendizagem nas aulas de EF. Na tabela 5, pode-se observar que os alunos que frequentam o 3º ciclo e secundário, responderam na sua maioria que “concordavam” ( $M = 4,06$  e  $M = 4,03$  respectivamente), e os alunos do 2º ciclo apesar de também responderem que “concordavam”, aproximaram-se um pouco do “nem concordavam nem discordavam” ( $M = 3,76$ ).

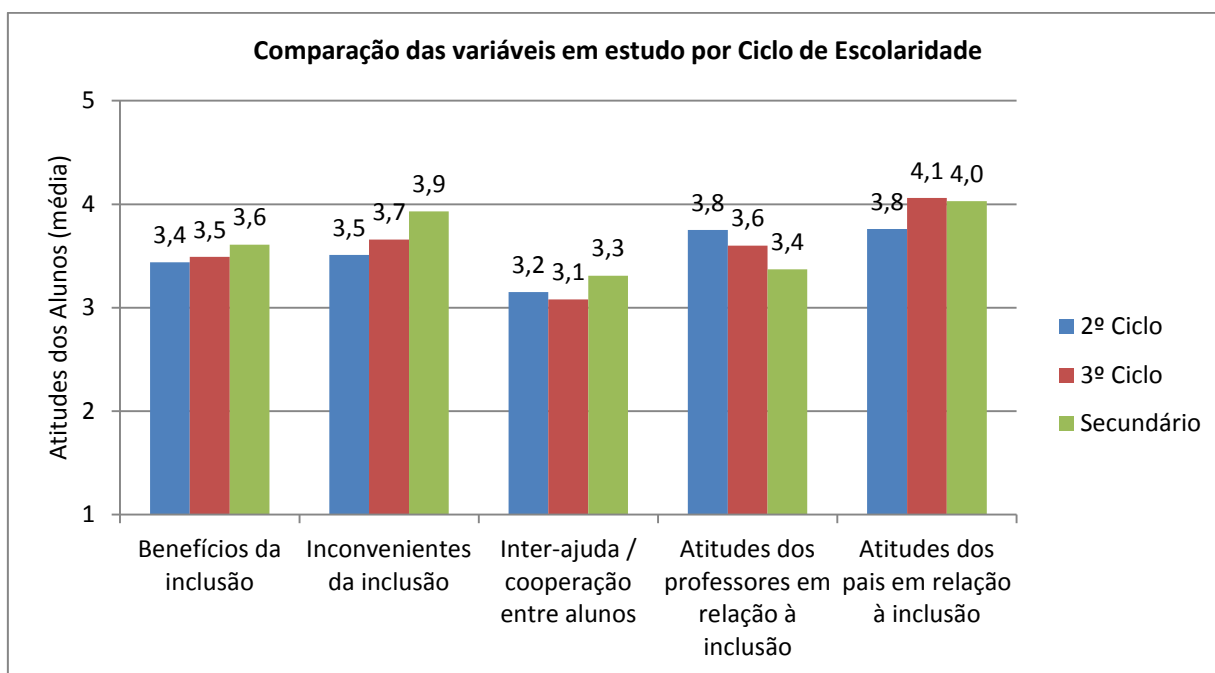


Gráfico 2 – Comparação das diferentes variáveis em estudo por ciclo de escolaridade.

## 2 – Discussão dos Resultados

O principal alvo de análise no presente trabalho é estudar as atitudes globais dos alunos face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF, isto por ser, por um lado, a variável que, segundo a revisão bibliográfica, poderá intervir fortemente na inclusão escolar, e por outro lado porque se trata de uma variável onde, infelizmente, não existem muitos estudos, pelo que consideramos que poderá servir de instrumento relevante para a identificação de problemas e mesmo agir perante atitudes menos positivas.

Na hipótese 1, verificamos que não existem diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade no que respeita às atitudes globais dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Com os resultados obtidos, pudemos ainda verificar que as médias das respostas revelam uma tendência para os alunos terem atitudes mais positivas face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF. Contudo, com estes valores não pudemos afirmar que estas atitudes são suficientes para uma verdadeira inclusão, pois a média das respostas dos alunos está relativamente próxima da opção “nem concordo nem discordo”, ou seja, existem muitos alunos que ainda estão indiferentes à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas de EF. Para um processo de inclusão eficaz, é preciso que todos os alunos, sem exceção, sintam que fazem parte da turma onde estão inseridos e respeitem a

individualidade e cooperem com todos os seus colegas, conscientes de que todos precisam de todos, independentemente das suas características (Silva, 2011). Constatou-se assim que nas turmas, nem todos os alunos têm esta consciência, prejudicando de alguma maneira a inclusão escolar. Sabendo que as atitudes não nascem com as crianças mas que se vão formando através do processo de socialização, leva-nos a crer que essa socialização que as crianças vivem na escola, ainda não está a provocar, como desejado, uma formação significativa de atitudes positivas perante a inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF. Tal como afirma Vieira (2008), cabe então à escola promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do outro, pois só assim as crianças irão ignorar as diferenças e ter atitudes positivas para com os seus pares. Esta formação de atitudes parte de todos os envolventes educativos, desde professores a outros agentes educativos.

Em relação aos benefícios da inclusão de alunos deficientes nas aulas de EF (hipótese 2), verificámos que não existem diferenças significativas entre os alunos que frequentam os diferentes ciclos de escolaridade. Contudo, constatamos que a média de respostas centra-se nas opções “nem concordo nem discordo” e “concordo”, pelo que consideramos que nesta variável os alunos têm atitudes razoavelmente positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas. Os alunos têm a noção de que as aulas de EF poderão ser um meio que os ajuda a conhecer, ser mais tolerantes e a compreender que devem ajudar os seus pares com deficiência, e também têm a noção de que a participação dos seus pares nestas aulas permite aos alunos deficientes aprenderem mais. Tal como afirma Rodrigues (2003), estes resultados consideram que a EF, pelas suas características inerentes, é uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Com estes resultados e de acordo com a revisão da literatura, podemos mesmo afirmar que parece ser significativo o contributo da EF para a promoção de valores que possibilitem a inclusão e aproximação, pois nestas aulas as crianças têm a possibilidade de se conhecerem melhor, tolerando e aceitando as diferenças com maior sensibilidade.

Na hipótese 3, verificámos que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta atitudes menos negativas face aos inconvenientes da inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas de EF, em relação aos outros dois ciclos de escolaridade. Constatámos que a maioria dos alunos do secundário discordam com o facto de que a

existência de alunos com deficiência na turma dificultava a sua aprendizagem, fazia com que se divertissem menos, e perturbava o normal funcionamento das aulas. Os alunos do 2º e 3º ciclo, apesar das atitudes serem significativamente diferentes, também responderam na maioria que discordavam ou que nem concordavam nem discordavam. Sendo esta investigação pioneira, não existem estudos que indiquem e fundamentem estes resultados, no entanto, pensamos que o facto de os alunos do secundário se sentirem mais autónomos na realização das tarefas, e terem a capacidade de distinguir certos valores e formular objectivos pessoais, possam influenciar as suas respostas.

Como referido nos “Programas Nacionais de Educação Física” (2001), no secundário pretende-se que a disciplina de EF vá de encontro às 6 melhores matérias de cada aluno, o que levará a uma maior autonomia de aprendizagem por parte destes, ao contrário dos alunos do 2º e 3º ciclo, onde pretende-se que todos os alunos experienciem o maior número de matérias, sendo essencial nestas idades um maior acompanhamento nas suas aprendizagens, a contrário dos alunos do secundário, onde os professores podem dar mais atenção aos alunos portadores de deficiência, daí a diferença das respostas entre os ciclos de escolaridade.

Em relação às atitudes dos alunos face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de EF (hipótese 4), os resultados indicam que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta atitudes mais positivas. Contudo, tanto as respostas dos alunos do secundário como do 2º e 3º ciclo, aproximam-se muito da resposta “nem concordo nem discordo”, verificando-se assim a indiferença nas atitudes destes face à existência ou não de cooperação nas aulas de EF.

Como podemos verificar, esta temática foi bastante referenciada na revisão de literatura, onde afirmámos que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no trabalho colaborativo, fazendo com que a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações com os outros, e os torne mais sensíveis à posição que cada um ocupa no interior do grupo (Leitão, 2006). Com a investigação produzida por diferentes autores, concluiu-se que a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove o auto-conceito, favorece as percepções de auto-estima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação, de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as suas relações interpessoais (Carvalho, 2010). É então essencial que esta estratégia seja implementada com rigor nas escolas, para que os alunos ditos normais construam atitudes positivas perante os seus pares deficientes, e percebam a extrema

importância de cooperarem com os seus pares para influenciar positivamente a aprendizagem de todos. Mais uma vez, lava-nos a pensar que as escolas não estão a fazer de tudo para conseguir passar esta mensagem aos alunos, sendo necessário mudanças na estrutura da educação escolar, sendo indispensável uma revolução de atitudes, principalmente nos órgãos de gestão das escolas e também no papel dos professores, que lidam directamente com os alunos. Consideremos esta variável muito importante para potenciar o processo de inclusão, pelo que nos leva a crer que ainda existe um longo caminho a percorrer por parte de toda a comunidade escolar.

Na hipótese 5, verificamos que os alunos do 2º ciclo manifestam percepções mais positivas face às atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, quando comparados com os outros ciclos de escolaridade (hipótese 5). Ainda nesta hipótese, é possível verificar que o grupo de alunos do 3º ciclo também apresenta percepções positivas em relação ao secundário. Salientamos que na generalidade, os alunos do 2º ciclo concordam que os professores manifestam atitudes positivas e tentam incluir os alunos com deficiência nas aulas de EF. Os alunos do 3º ciclo, apesar dos resultados serem significativamente diferentes, as suas respostas estão mais perto de concordarem com as atitudes positivas dos professores, do que serem indiferentes às mesmas. Já os alunos do secundário, as suas respostas aproximam-se do “nem concordo nem discordo”, contudo a sua média de respostas ainda se considera que seja positiva.

Tal como referido na literatura apresentada, as atitudes da escola e principalmente dos professores, são factores que influenciam positiva ou negativamente as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência. A organização de uma aula assume importância decisiva para contribuir para uma escola inclusiva (Leitão, 2006). Os professores terão de entender que desenvolver uma gestão de aula inclusiva não pressupõe um trabalho individual, mas sim o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade (Rodrigues, 2006). Assim, o papel do professor, é um factor extremamente importante e que em muito contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, pois este terá de ter uma atitude positiva, flexível, e terá de ter o desejo e a vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010). Deste modo, verificando que os alunos neste estudo manifestaram opiniões positivas face às atitudes dos professores, podemos concluir que na generalidade os professores tentam incluir os alunos deficientes nas suas aulas de EF, contudo os professores

do secundário terão de reflectir sobre as suas práticas, pois espera-se que as suas atitudes e comportamentos facilitem e potenciem mais a inclusão escolar.

Por fim, no que concerne às percepções dos alunos face às atitudes dos pais em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (hipótese 6), verificámos que os alunos que frequentam o 2º ciclo apresentam atitudes menos positivas em relação aos outros dois ciclos de escolaridade. Com os resultados obtidos pudemos constatar que os alunos do 3º ciclo e secundário estão de acordo ao responderem, na generalidade, que concordavam com o facto de os pais considerarem que existência de alunos com deficiência nas turmas não prejudicaria o funcionamento da aula e a aprendizagem dos seus filhos. Os alunos do 2º ciclo, apesar dos resultados mostrarem que na maioria os alunos também concordavam com estas questões, os resultados são significativos, tendo alguns destes alunos respondido que nem concordavam nem discordavam. É de realçar que esta variável é a que apresenta atitudes mais positivas, ou seja, a maioria dos alunos consideram que os seus pais têm atitudes muito positivas em relação à inclusão dos alunos portadores de deficiência nas aulas de EF.

Segundo Ramos (2007), as crianças cujos pais não revelam preconceitos e têm o cuidado de ensinar os seus filhos a avaliar os outros como indivíduos, habituando-os a compartilhar e a perceber as dificuldades dos outros, estas terão muitas probabilidades de terem sentimentos de fraternidade e de dedicação em relação aos seus pares deficientes. Visto que na globalidade os alunos têm opiniões positivas em relação às atitudes dos pais, podemos concluir que o ambiente familiar não é um factor prejudicial à inclusão escolar, bem pelo contrário, influencia positivamente as atitudes dos alunos face a esta problemática.

Com este estudo pretendeu-se estudar as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos seus pares com deficiência, verificando se existem diferenças consoante o ciclo de escolaridade. Através dos resultados obtidos, verificámos que não existem diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade no que respeita às atitudes gerais dos alunos face à inclusão dos seus pares. No entanto, apesar de verificarmos que na globalidade os alunos tendem a demonstrar atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, salientamos a necessidade de todos os alunos, sem excepção alguma, manifestarem atitudes positivas na interacção aluno-aluno para promover a aprendizagem e a inclusão escolar, considerando que ainda temos um longo caminho a percorrer nesta problemática, nomeadamente nas estratégias utilizadas pelos professores de EF, pois pretende-se criar ambientes que fomentem a cooperação e inter-ajuda entre alunos.

## **V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do presente estudo tendo em conta as suas limitações e algumas recomendações que consideramos proeminentes para estudos futuros a realizar nesta área.

### **1 - Conclusões**

O grande objectivo deste estudo foi analisar as atitudes dos alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Neste sentido tentámos determinar se o ciclo de escolaridade exerce alterações nas atitudes globais dos alunos e nas atitudes específicas face aos benefícios, aos inconvenientes, à existência ou não de cooperação nas aulas de EF, e averiguar as percepções dos alunos face às atitudes dos professores e dos pais em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Quando começamos o nosso trabalho, tínhamos a noção da sua dificuldade e complexidade em conseguir provar todas as hipóteses delineadas inicialmente, uma vez que existem poucos ou quase nenhuns estudos idênticos, impossibilitando realizar grandes comparações. Contudo, devido à pertinência das variáveis presentes no questionário, decidimos analisar todas elas e não apenas aquelas que já tivessem sido estudadas anteriormente.

Deste modo, depois de analisadas as variáveis dependentes e as suas relações com o ciclo de escolaridade, através da aplicação do teste ANOVA, foi possível retirar algumas conclusões. Verificámos que as atitudes gerais dos alunos face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF, não são significativamente diferentes entre os ciclos de escolaridade, no entanto, verificámos resultados diferentes nas atitudes dos alunos no que respeita a algumas dimensões relacionadas com a inclusão escolar. Verificámos que o grupo de alunos que frequenta o secundário, manifesta atitudes menos negativas face aos inconvenientes da inclusão de alunos deficientes nas suas turmas de EF. Quanto às atitudes dos alunos face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de EF, os resultados indicam que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta atitudes mais positivas comparado com o 2º e 3º ciclo. No que respeita às percepções dos alunos face às atitudes dos professores em relação à inclusão, verificámos que os alunos que frequentam o

2º ciclo manifestam percepções mais positivas em relação aos outros dois ciclos de escolaridade, contudo ainda verificamos que os alunos do 3º ciclo apresentam percepções mais positivas que os alunos do secundário. Quando comparados as percepções dos alunos face às atitudes dos pais em relação à inclusão, pudemos constatar que os alunos do 2º ciclo apresentam atitudes menos positivas.

Contudo apesar de chegarmos a estas conclusões, também nos foi possível verificar que na generalidade, os alunos ainda não demonstram as atitudes desejáveis para potenciar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, e tal como referenciado na revisão de literatura, é urgente e necessário que ocorram mudanças na educação escolar, sendo indispensável uma revolução de valores e atitudes. É essencial que os todos alunos tenham atitudes positivas na interacção entre alunos, pois só assim se conseguirá incluir verdadeiramente nas turmas todos os alunos, sejam eles portadores ou não de deficiência. No entanto, estas atitudes não aparecem subitamente numa criança, sendo aprendidas gradualmente através da exposição ao estímulo, da informação obtida, da experiência vivida e do contacto com o mundo. As atitudes da escola, dos professores e dos pais, são factores que influenciam positiva ou negativamente as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência. Se os ambientes familiares e os escolares manifestarem atitudes que não apoiem a inclusão ou que desvalorizem a mesma, as atitudes das crianças em relação aos seus pares com deficiência irão ser amplamente condicionadas. Em suma, afirmamos que a inclusão escolar depende fortemente das interacções dos alunos, ou seja, das atitudes positivas que os alunos demonstram face aos seus pares com deficiência.

Com os resultados por nós obtidos, concluímos assim que o processo de socialização que as crianças estão a viver, nomeadamente na escola, ainda não está a provocar as mudanças pretendidas na formação das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Ainda assim, conclui-se que as atitudes dos alunos tendem a ser positivas face à inclusão dos seus pares, o que nos leva a afirmar que a disciplina de EF, através da utilização de práticas inclusivas correctas, pode contribuir realmente para a inclusão de alunos deficientes nas aulas.

## **2 - Limitações do estudo**

Na sequência do que foi concluído neste estudo, é importante corrigir algumas limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da execução deste trabalho.

Esperamos que em futuros estudos realizados nesta área, as limitações apresentadas a seguir possam ser evitadas:

- O carácter exploratório da investigação, ou seja, o facto de existir um número muito reduzido de estudos sobre as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, levou-nos a algumas restrições, nomeadamente na apresentação de conclusões de outros estudos na revisão da literatura e consequentemente na discussão de resultados.
- O facto de o questionário utilizado nunca ter sido aplicado, estando ainda em processo de validação, limita muito o estudo, pois este é constituído por variáveis que anteriormente nunca foram estudadas, impossibilitando comparações de resultados, e por este estar ainda exposto a alterações, podendo assim deturpar os resultados obtidos neste estudo.

No entanto, há que referir que todos os estudos exploratórios iniciam assim a sua caminhada na obtenção da fiabilidade e legitimidade pretendidas.

### **3 - Recomendações**

Pretendemos que este estudo seja um contributo e uma motivação para que, no futuro, outras pessoas possam realizar investigações nesta área. Desta forma, e tendo em consideração as limitações por nós mencionadas, torna-se pertinente referir algumas recomendações para que estudos posteriores possam ser elaborados:

- Estudo com o objectivo de verificar se o contacto com alunos portadores de deficiência em anos anteriores influencia as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;
- Estudo com o objectivo de verificar se o género influencia as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;
- Estudo com o objectivo de verificar se o tipo de escola (público ou privado) influencia as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;
- Estudo longitudinal nos diferentes ciclos de escolaridade, aplicando o questionário no início do ano lectivo e no final do mesmo;
- Aplicar o questionário a um maior número de alunos, na tentativa de obter resultados ainda mais conclusivos.

## VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., PORTER, G. & WANG, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, E. (2006) “*Intervir em Rede no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais*”. Disponível em <http://eduardus.com.sapo.pt/NEE.pdf>.
- AMARAL, J. (2009). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra.
- ANTUNES, A., CASAL, J. & NUNES, M. (1999). *Da dinâmica de Intervenção à Inclusão: a Experiência da equipa de Coordenação dos Apoios Educativos do Seixal*. Comunicação apresentada no 1º Encontro sobre a Escola, Educação e Desenvolvimento da Criança. Arruda dos Vinhos. Manuscrito enviado para publicação.
- AZEVEDO, A. (2007). *A Educação Especial em Portugal/2007*. Revista Biosofia – Aprender a Ser, pp:7-12.
- BAIRRÃO, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004). *Políticas e Práticas Educativas: O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- BESSA, N. & FONTAINE, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- CARIOCA, V. (1997). *Validação de uma escala de atitudes de docentes relativamente à utilização da informática educativa na sua formação contínua*. Beja: Edição do Autor
- CARVALHO, M. (2010). *Aprendizagem Cooperativa: Um Contributo para a Diferenciação Pedagógica Inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. ULHT.

- CENTEIO, D. (2009). *Educação Inclusiva. Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva*. Seminário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.
- CÉSAR, M., TORRES, M., CAÇADOR, F. e CANDEIAS, N. (2007). *E se eu aprender contigo? A interacção entre pares e a apreensão de conhecimentos matemáticos* (online). Out.
- CORREIA, M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga. Universidade do Minho.
- DUARTE, A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto, especialidade em Psicologia do Desporto. Universidades do Porto.
- FERNANDES, E. (1999). *Multiculturalidade e Inclusão Escolar*. Dissertação de Mestrado na área de Ciências do Desporto, Universidade do Porto.
- GUERRA, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Edições Principia.
- HOZ, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid Ediciones Anaya, S.A.
- HUIZINGA, J. (2000). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Edições Perspectiva. São Paulo.
- JACINTO, J., COMÉDIAS, J., CARVALHO, L. e MIRA, J. (2001) “Programas Nacionais de Educação Física”- Reajustamento;
- JIMENEZ, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (Org.). Necessidades Educativas Especiais (pp. 21 – 35). Lisboa: Dinalivro.

LEITÃO, F. (2003). *Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula*. Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT.

LEITÃO, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.

LEITÃO, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.

LEITÃO, R. (2007). *Concepções e Práticas de Inclusão Em Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação Física e Desporto. ULHT.

MAZZOTTI, A. (2008). *Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação*. Revista Múltiplas Leituras, 1 (1), p. 18-43.

MENDES, C. (2009). *Inclusão escolar de crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na especialização de Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Algarve.

NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. Inovação.

NUNES, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

OLIVEIRA, A., BALEOTTI, L., MARTINS, S. (2005). *Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão*. Paidéia 15(32). Universidade Estadual Paulista de Marília.

RAMOS, F. (2007). *As Atitudes dos Alunos do 2º ciclo do Ensino Básico e a Integração de Crianças Portadoras de Trissomia 21*. Dissertação de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa. Universidade do Algarve.

RIBEIRO, M. (2003). *As Crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares com Trissomia 21 no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT.

- RODRIGUES, D. (2003). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física n.º 24/25, pp. 73-81. Lisboa.
- RODRIGUES, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial. São Paulo.
- ROLDÃO, M. (2007). *Colaborar é preciso*. In: Revista Noesis, 71.
- SANCHES, I., TEODORO, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.
- SANTOS, F. (2001). *Da importância dos conteúdos na Atitude dos alunos Face à aula de Educação Física*. Dissertação de Mestrado na área de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- SERRA, D. (2008). *Atitudes dos Alunos Ouvintes Face à Integração de Alunos Deficientes Auditivos: Influência do Contacto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Aplicada especialidade em Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- SERRANO, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. Cadernos de Investigação Aplicada vol.II – p. 105-122.
- SILVA, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Colecção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófonas.
- SILVA, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153.
- SOUSA, G. (2009). *O Aluno com Deficiência Motora e a Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento na área de Ciências da Educação. ULHT.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VAYER, P., ROCIN, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget

VAZ, J. (1997). *As Atitudes dos Professores do 1º ciclo face à Integração da Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

VIEIRA, S. (2008). *Interação Aluno-Aluno em Trabalho de Pares: Contributos para uma educação Belingue*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidades Nova de Lisboa.

WIKIPÉDIA. Disponível em [pt.wikipedia.org/](http://pt.wikipedia.org/).

WILSON, J. (2000). *Doing justice to inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 15, 3, 297-304.

XAVIER, R. (2008). *Famílias com filhos portadores de deficiência: Quotidiano e representações*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Departamento de Sociologia.

#### Legislação Consultada:

Decreto-Lei nº6/01 e nº7/01 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº3/08 de 7 de Janeiro.

Lei de Base do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986.

Decreto-Lei nº3/97 de 3 de Janeiro.

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto.

Despacho nº173/ME/91 de 23 de Outubro.

Despacho nº105/97 de 1 de Julho.

Decreto-Lei nº 75/08 de 22 de Abril.

## VII – ANEXOS

### Anexo 1

#### *AID – A Atitude dos Alunos face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência*

---

(AID - EF, Ramos Leitão, 2011)

#### Questionário

##### Parte I

Dados do aluno e da escola

1. Idade \_\_\_\_\_ 2. Género: F ☐ M ☐
3. Nível de Ensino: 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

##### Parte II

O questionário que se segue é constituído por um conjunto de afirmações relativas à participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Não há respostas certas ou erradas. As tuas respostas devem reflectir o grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Utiliza para o efeito a seguinte escala:

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Nem Concordo nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

Não deixes nenhuma afirmação sem resposta. Lê cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que te parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial.

A tua participação é muito importante!

|                                                                                                                                  | Discordo<br>Totalmente | Discordo | Nem<br>Concordo<br>nem<br>Discordo | Concordo | Concordo<br>Totalmente |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------|------------------------------------|----------|------------------------|
| 1. As aulas de E.F. ajudam-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência.                                                 |                        |          |                                    |          |                        |
| 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. trata 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. Se não houvesse alunos com deficiência na turma eu aprendia mais nas aulas de E.F.                                            |                        |          |                                    |          |                        |
| 7. O meu professor de E.F. trata os alunos com deficiência da mesma forma que me trata a mim.                                    |                        |          |                                    |          |                        |
| 8. Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.                                           |                        |          |                                    |          |                        |
| 9. Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.                                        |                        |          |                                    |          |                        |
| 10. O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.     |                        |          |                                    |          |                        |
| 11. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.              |                        |          |                                    |          |                        |
| 12. Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.   |                        |          |                                    |          |                        |
| 13. Por vezes os meus comportamentos fazem com que os alunos com deficiência se sintam discriminados.                            |                        |          |                                    |          |                        |
| 14. O meu professor de E.F. altera as regras dos jogos que fazemos para os alunos com deficiência poderem jogar connosco.        |                        |          |                                    |          |                        |
| 15. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar e apoiar mais os meus colegas. |                        |          |                                    |          |                        |
| 16. Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.     |                        |          |                                    |          |                        |
| 17. Nas aulas de E.F., quando preciso, os alunos com deficiência ajudam-me.                                                      |                        |          |                                    |          |                        |

O que poderia mudar para os alunos com deficiência se sentirem mais incluídos nas aulas de E.F.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Obrigado pela colaboração!**

## Anexo 2

### Apresentação dos Resultados (Tabelas)

*Tabela 1 - One Way Anova – Atitudes Gerais dos Alunos face à Inclusão nos diferentes Ciclos de Escolaridade*

|                               |                    |                   |                      |          |
|-------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|----------|
| <b>Grand Mean</b>             | 3,530              |                   |                      |          |
| <b>N</b>                      | 520                |                   |                      |          |
| <b>Nível de Ensino(group)</b> | <b>N</b>           | <b>Group Mean</b> | <b>Std Deviation</b> |          |
| <b>1</b>                      | 152                | 3,494             | ,413                 |          |
| <b>2</b>                      | 222                | 3,517             | ,347                 |          |
| <b>3</b>                      | 146                | 3,587             | ,351                 |          |
| <b>ANOVA Table</b>            |                    |                   |                      |          |
| <b>Source of Variance</b>     | <b>SS</b>          | <b>DF</b>         | <b>MS</b>            | <b>F</b> |
| <b>Between Groups</b>         | ,711               | 2,000             | ,356                 | 2,615    |
| <b>Within Groups</b>          | 70,302             | 517,000           | ,136                 |          |
| <b>Total</b>                  | 71,013             |                   |                      |          |
|                               | <b>P</b>           | ,074              |                      |          |
|                               | <b>Eta Squared</b> | ,010              |                      |          |

*Tabela 2 – One Way Anova – Atitudes dos Alunos Face aos Benefícios da Inclusão nos diferentes Ciclos de Escolaridade*

|                               |                    |                   |                      |          |
|-------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|----------|
| <b>Grand Mean</b>             | 3,511              |                   |                      |          |
| <b>N</b>                      | 520                |                   |                      |          |
| <b>Nível de Ensino(group)</b> | <b>N</b>           | <b>Group Mean</b> | <b>Std Deviation</b> |          |
| <b>1</b>                      | 152                | 3,444             | ,666                 |          |
| <b>2</b>                      | 222                | 3,493             | ,637                 |          |
| <b>3</b>                      | 146                | 3,607             | ,691                 |          |
| <b>ANOVA Table</b>            |                    |                   |                      |          |
| <b>Source of Variance</b>     | <b>SS</b>          | <b>DF</b>         | <b>MS</b>            | <b>F</b> |
| <b>Between Groups</b>         | 2,089              | 2,000             | 1,044                | 2,391    |
| <b>Within Groups</b>          | 225,817            | 517,000           | ,437                 |          |
| <b>Total</b>                  | 227,905            |                   |                      |          |
|                               | <b>P</b>           | ,093              |                      |          |
|                               | <b>Eta Squared</b> | ,009              |                      |          |

*Tabela 3 - One Way Anova – Atitudes dos Alunos Face aos Inconvenientes da Inclusão nos diferentes Ciclos de Escolaridade*

|                                                                                          |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| <b>Grand Mean</b>                                                                        | 3,691              |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>N</b>                                                                                 | 520                |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>Nível de Ensino(group)</b>                                                            | <b>N</b>           | <b>Group Mean</b>      | <b>Std Deviation</b> |                       |                       |                    |
| <b>1</b>                                                                                 | 152                | 3,509                  | ,788                 |                       |                       |                    |
| <b>2</b>                                                                                 | 222                | 3,658                  | ,685                 |                       |                       |                    |
| <b>3</b>                                                                                 | 146                | 3,930                  | ,800                 |                       |                       |                    |
| <b>ANOVA Table</b>                                                                       |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>Source of Variance</b>                                                                | <b>SS</b>          | <b>DF</b>              | <b>MS</b>            | <b>F</b>              |                       |                    |
| <b>Between Groups</b>                                                                    | 13,659             | 2,000                  | 6,830                | 12,159                |                       |                    |
| <b>Within Groups</b>                                                                     | 290,401            | 517,000                | ,562                 |                       |                       |                    |
| <b>Total</b>                                                                             | 304,061            |                        |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | <b>P</b>           | ,000                   |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | <b>Eta Squared</b> | ,045                   |                      |                       |                       |                    |
| <i>The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly</i> |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>Post Hoc tests</b>                                                                    | <b>Comparison</b>  | <b>Mean Difference</b> | <b>T-Value</b>       | <b>P - Unadjusted</b> | <b>P - Bonferroni</b> | <b>Eta Squared</b> |
| <b>Group_1</b>                                                                           |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | 1 and 2            | ,149                   | 1,941                | ,053                  | ,159                  | ,010               |
|                                                                                          | 1 and 3            | ,422                   | 4,582                | ,000                  | ,000                  | ,066               |
| <b>Group_2</b>                                                                           |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | 2 and 3            | ,273                   | 3,492                | ,001                  | ,002                  | ,032               |

*Tabela 4 - One Way Anova – Atitudes dos Alunos Face à inter-ajuda / cooperação entre alunos com e sem Deficiência nos diferentes Ciclos de Escolaridade*

|                                                                                          |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| <b>Grand Mean</b>                                                                        | 3,164              |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>N</b>                                                                                 | 520                |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>Nível de Ensino(group)</b>                                                            | <b>N</b>           | <b>Group Mean</b>      | <b>Std Deviation</b> |                       |                       |                    |
| <b>1</b>                                                                                 | 152                | 3,148                  | ,571                 |                       |                       |                    |
| <b>2</b>                                                                                 | 222                | 3,078                  | ,459                 |                       |                       |                    |
| <b>3</b>                                                                                 | 146                | 3,310                  | ,529                 |                       |                       |                    |
| <b>ANOVA Table</b>                                                                       |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>Source of Variance</b>                                                                | <b>SS</b>          | <b>DF</b>              | <b>MS</b>            | <b>F</b>              |                       |                    |
| <b>Between Groups</b>                                                                    | 4,787              | 2,000                  | 2,393                | 9,076                 |                       |                    |
| <b>Within Groups</b>                                                                     | 136,340            | 517,000                | ,264                 |                       |                       |                    |
| <b>Total</b>                                                                             | 141,127            |                        |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | <b>P</b>           | ,000                   |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | <b>Eta Squared</b> | ,034                   |                      |                       |                       |                    |
| <i>The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly</i> |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
| <b>Post Hoc tests</b>                                                                    | <b>Comparison</b>  | <b>Mean Difference</b> | <b>T-Value</b>       | <b>P - Unadjusted</b> | <b>P - Bonferroni</b> | <b>Eta Squared</b> |
| <b>Group_1</b>                                                                           |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | 1 and 2            | ,070                   | 1,309                | ,191                  | ,574                  | ,005               |
|                                                                                          | 1 and 3            | ,162                   | 2,536                | <b>,012</b>           | <b>,035</b>           | ,021               |
| <b>Group_2</b>                                                                           |                    |                        |                      |                       |                       |                    |
|                                                                                          | 2 and 3            | ,232                   | 4,462                | <b>,000</b>           | <b>,000</b>           | ,052               |

*Tabela 5 - One Way Anova – Percepções dos Alunos Face às Atitudes dos Professores em relação à Inclusão nos diferentes Ciclos de Escolaridade*

|                                                                                   |             |                 |               |                |                |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------|---------------|----------------|----------------|-------------|
| Grand Mean                                                                        | 3,579       |                 |               |                |                |             |
| N                                                                                 | 520         |                 |               |                |                |             |
| Nível de Ensino(group)                                                            | N           | Group Mean      | Std Deviation |                |                |             |
| 1                                                                                 | 152         | 3,748           | ,719          |                |                |             |
| 2                                                                                 | 222         | 3,601           | ,631          |                |                |             |
| 3                                                                                 | 146         | 3,368           | ,628          |                |                |             |
| ANOVA Table                                                                       |             |                 |               |                |                |             |
| Source of Variance                                                                | SS          | DF              | MS            | F              |                |             |
| Between Groups                                                                    | 10,933      | 2,000           | 5,467         | 12,658         |                |             |
| Within Groups                                                                     | 223,271     | 517,000         | ,432          |                |                |             |
| Total                                                                             | 234,204     |                 |               |                |                |             |
|                                                                                   | P           | ,000            |               |                |                |             |
|                                                                                   | Eta Squared | ,047            |               |                |                |             |
| The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly |             |                 |               |                |                |             |
| Post Hoc tests                                                                    | Comparison  | Mean Difference | T-Value       | P - Unadjusted | P - Bonferroni | Eta Squared |
| Group_1                                                                           |             |                 |               |                |                |             |
|                                                                                   | 1 and 2     | ,146            | 2,082         | ,038           | ,114           | ,012        |
|                                                                                   | 1 and 3     | ,380            | 4,848         | ,000           | ,000           | ,074        |
| Group_2                                                                           |             |                 |               |                |                |             |
|                                                                                   | 2 and 3     | ,233            | 3,474         | ,001           | ,002           | ,032        |

*Tabela 6 - One Way Anova – Percepções dos Alunos Face às Atitudes dos Pais em relação à Inclusão nos diferentes Ciclos de Escolaridade*

|                                                                                   |             |                 |               |                |                |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------|---------------|----------------|----------------|-------------|
| Grand Mean                                                                        | 3,963       |                 |               |                |                |             |
| N                                                                                 | 520         |                 |               |                |                |             |
| Nível de Ensino(group)                                                            | N           | Group Mean      | Std Deviation |                |                |             |
| 1                                                                                 | 152         | 3,760           | ,812          |                |                |             |
| 2                                                                                 | 222         | 4,061           | ,783          |                |                |             |
| 3                                                                                 | 146         | 4,027           | ,935          |                |                |             |
| ANOVA Table                                                                       |             |                 |               |                |                |             |
| Source of Variance                                                                | SS          | DF              | MS            | F              |                |             |
| Between Groups                                                                    | 9,001       | 2,000           | 4,501         | 6,431          |                |             |
| Within Groups                                                                     | 361,805     | 517,000         | ,700          |                |                |             |
| Total                                                                             | 370,806     |                 |               |                |                |             |
|                                                                                   | P           | ,002            |               |                |                |             |
|                                                                                   | Eta Squared | ,024            |               |                |                |             |
| The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly |             |                 |               |                |                |             |
| Post Hoc tests                                                                    | Comparison  | Mean Difference | T-Value       | P - Unadjusted | P - Bonferroni | Eta Squared |
| Group_1                                                                           | 1 and 2     | ,301            | 3,597         | ,000           | ,001           | ,034        |
|                                                                                   | 1 and 3     | ,268            | 2,640         | ,009           | ,026           | ,023        |
| Group_2                                                                           | 2 and 3     | ,033            | ,370          | ,711           | 1,000          | ,000        |