

MARIA INÊS BOTELHO CORREIA

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO
EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA – O CONTACTO ANTERIOR E
A PRESENÇA DE ALUNOS COM NEE NA TURMA**

**Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão
Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa
Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva**

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

Lisboa

2016

MARIA INÊS BOTELHO CORREIA

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO
EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA – O CONTACTO ANTERIOR E A
PRESENÇA DE ALUNOS COM NEE NA TURMA**

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos

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

Lisboa

2016

EPÍGRAFE

“A sensibilidade e a compreensão dos outros aumenta-se pelo reconhecimento e valorização das diferenças e não pela sua ignorância” (Marchesi, 2001)

Expresso os meus agradecimentos:

Ao professor Ramos Leitão pela disponibilidade, pela generosidade, e pelo apoio ao longo desta etapa.

À família, mais especificamente aos pais pelos valores transmitidos e aos irmãos pela compreensão de sempre.

Às minhas colegas de estágio Marta Ramos e Viviana Abrantes pelo companheirismo, pelo apoio e pela cooperação e amizade presentes ao longo de todo o meu percurso académico.

Às minhas colegas bailarinas que sempre me ouviram e se disponibilizaram para me ajudar ao longo desta etapa de trabalho.

Às gémeas Rita Ferreira e Maria Inês Ferreira por me colocarem a sua força, alegria e boa disposição ao longo do trabalho.

À universidade Lusófona por ter sido a casa de todo este meu percurso e formação.

A todos os professores que me acompanharam em toda a minha vida e que me permitiram que me tornasse melhor profissional.

Resumo

A promoção de uma escola democrática, onde incluir se torne um sinónimo real de envolver, é um desafio com o qual os profissionais de Educação se deparam actualmente. Colocar alunos no centro do processo de ensino/aprendizagem, pressupõe que as suas características e necessidades particulares são atendidas, o que implica a preparação de todo o sistema de ensino para o atendimento a essa mesma heterogeneidade.

O presente estudo cujo título é “As Atitudes dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão nas aulas de Educação Física – O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma”, tem como objectivo verificar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A amostra é constituída por 1158 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos (N=598 género masculino e N=560 género feminino), do Terceiro Ciclo, das regiões de Lisboa, Carcavelos, Torres Vedras e Pinhal Novo.

Para a recolha de dados procedeu-se à aplicação de um questionário “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID – EF, Leitão, 2014).

Quanto aos procedimentos estatísticos, realizou-se uma análise descritiva e posteriormente uma análise inferencial, utilizando o Teste T-student, através do programa estatístico SPSS.

Ambos os grupos de estudo (Presença de alunos na turma com NEE e contacto anterior e ausência de alunos na turma com NEE sem contacto anterior) apresentam atitudes diferentes no domínio das crenças favoráveis, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

Os alunos que não têm alunos com NEE na turma nem tiveram contacto prévio apresentam atitudes mais favoráveis nas três dimensões do estudo (Ajzen, 2002) Crenças Comportamentais Favoráveis; Crenças Comportamentais Desfavoráveis; Crenças de Controlo Interno; e Crenças de Controlo Externo à excepção das crenças normativas onde o grupo com contacto anterior e com presença de NEE na turma apresenta uma atitude mais favorável.

Esta afirmação parece rejeitar a Teoria do Contacto (Allport, 1954) que indica que o contacto prévio provoca atitudes mais positivas nos alunos perante os seus colegas com deficiência.

Palavras-chave: deficiência; inclusão; educação física; necessidades educativas especiais; atitudes; crenças.

Abstract

Promoting a democratic school, where the idea of inclusion also implies the idea of evolving, is a challenge every professional working in the education field faces nowadays. Putting the students in the center of the teaching and learning process demands an answer to their specific characteristics and needs, which implies preparing the all educational system to be able to attend its own heterogeneity.

The purpose of the present study, whose title is “The attitudes of the first secondary school’s students regarding inclusion in physical education classes – the previous contacts and the presence of students with special education needs in the class”, is to analyze the attitudes of the so-called normal students towards their pairs in their physical education’s course classes.

The sample comprises 1158 students, with ages that go from 11 years old to 18 year old (N=598 masculine students and N=560 feminine students), who attend the first secondary school and who are based in Lisbon, Carcavelos, Torres Vedras and Pinhal Novo.

The data collection was done through an enquiry named “The attitudes of the students regarding their special education needs pairs in Physical Education’s classes” (AID-EF, Leitão, 2014). The statistical procedures used in the present study include a descriptive analysis and an inferential analysis (which was done afterwards), as well as a T-Student test, through the statistical program SPSS.

The two groups who were studied (Presence of the students in class with special education needs and with previous contacts; and absence of students in the class with special education needs and no previous contact) show different attitudes in the favorable intern and extern control beliefs’ domains.

The students who have no colleagues with special educational needs in their classes – and that, simultaneously, didn’t have previous contact with this kind of students – tend to show more positive attitudes in the three dimensions of the study (Ajzen, 2002): Favorable behavioral beliefs, Unfavorable behavioral beliefs and internal and external control beliefs with the exception of the normative beliefs where the group with previous contact and with presence of SEN in the class presents a more favorable attitude.

This statement seems to contradict the Contact Theory (Allport, 1954), which points out that the previous contact with special educational needs’ students generates more positive attitudes towards them.

Keywords: disabled; inclusion; physical education; special needs; attitudes; beliefs.

Lista de siglas e abreviaturas

DT – Director de Turma

EF – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TAR – Teoria da Acção Reflectida

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

Índice geral

Resumo	3
Abstract.....	4
Lista de siglas e abreviaturas	5
Índice geral	6
Índice de figuras	10
Introdução.....	11
CAPÍTULO I.....	13
REVISÃO DE LITERATURA	13
1. Enquadramento Teórico.....	14
1.1.A Inclusão.....	14
1.1.1. Conceito	14
1.1.2. Escola Inclusiva	16
1.1.3. EF inclusiva	18
1.2. Atitudes.....	21
1.2.1. Conceito	21
1.2.2. Teoria do Comportamento Planeado.....	22
1.2.3. Teoria do Contacto.....	23
1.2.4. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF	24
CAPÍTULO II.....	26
METODOLOGIA.....	26
2. Metodologia.....	27
2.1. Pergunta de partida	27
2.2. Objetivos.....	27
2.3. Hipóteses.....	29
2.4. Caracterização das variáveis em estudo	29
2.5. Desenho do Estudo	30
2.6. Amostra.....	30
2.7. Instrumentos de medida	35
2.8. Procedimentos.....	35
2.8.1. Procedimentos Operacionais.....	35
2.8.2. Procedimentos Estatísticos.....	36

CAPÍTULO III	37
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	37
3. Apresentação dos resultados	38
3.1. Análise Descritiva	38
3.1.1. Crenças.....	38
3.1.2. Crenças comportamentais favoráveis.....	39
3.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis	41
3.1.4. Crenças normativas	43
3.1.5. Crenças de controlo interno	45
3.1.6. Crenças de controlo externo.....	46
3.2. Análise Inferencial	48
3.2.1. Hipótese 1	48
3.2.2. Hipótese 2	49
3.2.3. Hipótese 3	50
3.2.4. Hipótese 4	50
3.2.5. Hipótese 5	51
CAPÍTULO IV	52
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO	52
4. Discussão dos Resultados	53
4.1. Crenças Comportamentais Favoráveis.....	53
4.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis	53
4.3. Crenças Normativas	54
4.4. Crenças de Controlo Interno	54
4.5. Crenças de Controlo Externo	55
Conclusão	57
Sugestões/ Limitações do estudo:.....	58
Bibliografia.....	59
Outras fontes.....	65
Anexo I: Questionário para turmas com alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF” (AID-EF, Leitão, 2014).	I
Anexo 2 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Desfavoráveis	II
Anexo 3 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Favoráveis.....	III
Anexo 4 – Análise Inferencial relativa às Crenças Normativas	IV

Anexo 5 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Interno	V
Anexo 6 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Externo	VI
Anexo 7- Escolas dos inquiridos	VII
Anexo 8- Género dos inquiridos	VIII
Anexo 9- Idade dos inquiridos	VIII
Anexo 10- Presença de alunos	VIII
Anexo 11- Origem dos inquiridos	IX
Anexo 12- Presença /Ausência de alunos com NEE na turma	IX
Anexo 13- Tipo de Deficiência.....	X

Índice Tabela

Tabela 1– Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo.....	37
Tabela 2- Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis.....	38
Tabela 3– Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis	40
Tabela 4 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas	42
Tabela 5 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Interno	44
Tabela 6- Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo	45
Tabela 7– Valores de t e p em relação às dimensões do estudo.....	46
Tabela 8-Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis	46
Tabela 9 -Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis	47
Tabela 10- Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças Normativas.....	49
Tabela 11 -Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças de Controlo Interno	49
Tabela 12 Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças de Controlo Externo.....	49

Índice de figuras

Figuras 1 - Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 2005)	23
Figuras 2 - Género dos alunos inquiridos	30
Figuras 3 - Idades dos alunos inquiridos.....	31
Figuras 4 - Escolas que os alunos inquiridos frequentam	31
Figuras 5 - alunos pertencentes a turmas com e sem alunos com NEE	32
Figuras 6 - Alunos inquiridos que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores	32
Figuras 7 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE	33
Figuras 8 - Origem dos inquiridos	34

Introdução

Ao longo da história, os indivíduos com deficiência foram alvos de acções discriminatórias. Com o término da Segunda Guerra Mundial, dá-se uma estruturação nas Organizações das Nações Unidas (ONU), o primeiro incentivo à inclusão dá-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, onde se expressa que “toda a pessoa tem direito à educação” (artigo 26º, I). Em Portugal só após a queda do Regime do Estado Novo, em 1974 chegou a corrente, sendo que dois anos mais tarde, a Constituição da República Portuguesa reconheceu no seu artigo 73º a “democratização da educação” por parte do Estado.

Em Portugal, foi a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que previu a integração de alunos NEE em escolas regulares. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto que “ regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares”. Esta lei foi suportada pela Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994) que visou definir as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência.

Após o Decreto de Lei nº319/91 e a implementação de medidas no currículo desenvolveu-se em Portugal a perspectiva da necessidade de incluir todos numa “ escola para todos” fazendo com que os alunos beneficiem ambos da participação uns dos outros em meio escolar. (Ministério da Educação,2009).

Segundo Sanches (2001) a escola inclusiva é “responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada um deles”.

Torna-se então, um desafio para a escola inclusiva e para a educação na tentativa de criar uma concepção única onde todas as crianças tenham a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos seus valores ou limitações (Rebelo,2011).

Revela-se fulcral para as escolas inclusivas que pais, comunidade escolar e professores saibam lidar com as diferenças, adaptando o currículo, a tarefa para que os pares com necessidades educativas especiais possam participar mais activamente na aula de Educação Física que como refere Rodrigues (2001), “A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas”.

Rodrigues (2003) identifica ainda o potencial da disciplina de Educação Física no fomento da inclusão pela flexibilidade de conteúdos, pela visão de ser uma disciplina que fomenta atitudes positivas e por permitir a participação motora de alunos com maiores ou menores dificuldades.

A estrutura deste trabalho divide-se em quatro capítulos:

No I capítulo, Revisão Bibliográfica faz-se referência ao conceito de Inclusão e de alunos com NEE, ao conceito de escola inclusiva e educação física inclusiva, à teoria do Comportamento planeado e à teoria do contacto.

No II capítulo aborda-se: a questão de partida, os objectivos do estudo, instrumentos e procedimentos (estatísticos e operacionais), a amostra e as hipóteses de estudo.

O III capítulo é composto pela apresentação de resultados que engloba a análise descritiva e inferencial. No último Capítulo, discutem-se os resultados e é feita uma conclusão do trabalho efectuado.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

1. Enquadramento Teórico

1.1.A Inclusão

1.1.1. Conceito

De acordo com a UNESCO (2003: 8) “a Inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação.”.

Freire (2008) refere que a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros, facto que é corroborado por Leitão (2010:1) que define que Inclusão é uma questão de direitos e valores, o que significa, em alguns casos, o esforço necessário da escola na melhoria das condições e com isto, promover melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação.

Uma educação inclusiva segundo Rodrigues (2006), procura responder não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença. A inclusão assume que conviver em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não só às crianças diferentes (Forest & Pearpoint, 1992, citados por Sánchez, 2005).

Segundo Hazard, Filho & Rezende (2007:20) inclusão visa qualificar a sociedade para que se possa incluir a todos”.

Para Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade”, indo de encontro a esta ideia (Sherril, 2004) refere que a Inclusão é guiada pelo princípio fundamental da valorização da diversidade, pertença e aceitação.

De acordo com Ainscow (1999), a ideia central do movimento de inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente.

Segundo a Carta Internacional da Educação Física e do desporto da UNESCO (1978) , “todas as pessoas humanas têm o direito à educação física e ao desporto, indispensáveis ao desenvolvimento da sua personalidade” (art.1).

Inclusão não se trata de integrar, mas ir mais além conseguido a escola ter a capacidade de responder com qualidade ao universo de jovens que a procura (Leitão, 2010) especificamente neste estudo, os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Foi com o Warnock Report (1978) que surge pela primeira vez o conceito de Special Educational Needs. Esta designação, apesar de traduções ambíguas (Necessidades Educativas Especiais e Necessidades Educativas Específicas), deu um contributo importante “substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência” (Sanches e Teodoro, 2006: 64). O grande contributo desta publicação foi comprovar que “dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada” (Silva, 2009: 140)

Segundo Armstrong e Barton (2003, citado por Sanches e Teodoro, 2006), as Necessidades Educativas Especiais dizem respeito a alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, desde ligeiras até às mais graves, no plano intelectual, ou a nível escrito ou de leitura.

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

Segundo Correia (1997) “Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.”

Para Leitão (2010), só se inclui realmente “quando os alunos com deficiência são acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e actividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efectivos dos grupos em que participam”.

1.1.2. Escola Inclusiva

Muitas vezes, o conceito de inclusão surge comparado ao de integração. Mas o paradigma de integração incorria no erro de criar uma escola paralela e à escola regular onde os alunos eram discriminados embora existissem condições para a coexistência de alunos NEE e alunos ditos normais. Nesta óptica, Rodrigues (2006: 4) refere que “o papel do aluno deficiente na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser devolvido à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava”

Bénard da Costa, et al (2006: 10), insere o conceito de Educação Inclusiva “na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço ”de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.”

De acordo com Leitão (2010:9), “uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos actuais é o alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos”. Podemos, então, afirmar que pode ser este o ponto de viragem para um novo modelo educativo pressupondo uma escola livre de barreiras e promovendo interações positivas entre os seus pares.

Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [sendo que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”

Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001).

Stainback & Stainback (1990) definem uma escola inclusiva como um lugar onde todos podem aprender, todos estão integrados e são apoiados por outros membros da comunidade escolar. Sánchez (2005) reforça esta ideia quando defende a educação para todos, em que a escola tem como dever superar as diferenças pessoais, psicológicas ou sociais.

O surgimento da escola educativa tem início na necessidade de incluir crianças com necessidades educativas especiais na escola comum em vez de separá-las salientando as diferenças existentes entre estas crianças e as crianças ditas “ normais” ,no entanto as diferenças podem ser sempre vistas como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento (Ainscow, 1999, Armstrong et al.,2000).

Capucha (2010) diz-nos que “ nos casos dos alunos com deficiência e incapacidades, como é tradição, enfrentam-se as dificuldades de aprendizagem através da educação especial. No caso da escola inclusiva, isso faz-se nas escolas regulares, públicas ou privadas. “

“ O desafio desse ensino é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar, com sucesso, todo e qualquer aluno no ensino regular independentemente das suas condições físicas, sociais ou culturais (Batista, Fernandes, Figueiredo, et al., citado por Silva & Fumes, 2014, p. 577).

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), ambientes estimulantes e ricos, segundo Hunt (1974), tal como ambientes ativos desde os primeiros anos como Bruner (1987) constatou, são fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento.

Sameroff e Mackenzie (2003, citados por Bairrão, 2004) confirmaram que a interação entre pares constitui sempre uma mudança no comportamento.

De acordo com estudos recentes alunos com deficiência têm as mesmas possibilidades e oportunidades de participar como os seus colegas sem deficiência na escola e em eventos sociais (Mrug & Wallander, 2002).

Kliwer (1998) refere os benefícios da escola inclusiva para as crianças com deficiência: são socialmente mais competentes do que pares com deficiência que frequentam escolas segregadas. Estes autores defendem ainda que acabam por ter mais sucesso académico em ambientes inclusivos (Bax, 1999; Kliwer, 1998; Sebba & Sachdev, 1997, citados por Park, Koh & Block, 2014). No entanto, estas escolas inclusivas não se revelam só uma aprendizagem para as crianças com deficiência, os benefícios para os estudantes sem deficiência são: aprender a abordar as crianças com características diferentes (Romer &Haring, 1994), desenvolver empatia e aceitação das diferenças individuais das crianças(Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998), tornam-se mais conscientes e mais sensíveis às necessidades das outras crianças (Peck, Carlson & helmstetter, 1992) e aprendem mais sobre pessoas com deficiência (Horvat, 1990).

McMaster (2013) defende ainda que as escolas com valores inclusivos demonstram maior sustentabilidade na aprendizagem dos alunos e no seu próprio desenvolvimento profissional.

Seymour, Reid, & Bool (2009) revelam a importância de ambientes desportivos e de

exercício para propiciarem resultados sociais positivos e amizades.

A Educação inclusiva não é um processo que esteja concluído. Embora exista o conceito de escola para todos isso implica trabalhar constantemente com a diversidade, evidenciando valores de “acolhimento, aceitação, esforço colectivo e equiparação de oportunidades” (Silva & Fumes, 2014, p.577).

É ainda necessário que se recorram a adaptações consoante as diferentes necessidades do indivíduo, na instrução, nos equipamentos e matérias, no espaço físico, e nas regras. (Munster, 2013) . No entanto, as escolas deparam-se com um “duplo problema: se pretendem enfrentar novos desafios não podem permanecer tal como estão, mas, ao mesmo tempo, precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes” (Ainscow,1997:9)

Para Leitão (2010: 183) “parece-nos evidente que repensar a escola, hoje, é não renunciar a utopia, vinculá-la a valores, propor e lutar por metas, objectivos e finalidades que, mesmo não sendo imediatamente realizáveis a mudança é sempre complexa, difícil e morosa, conferem sentido e significado aos actuais esforços de mudança”.

Ainscow (1997: 11) destaca que “um factor decisivo na modificação das escolas, consiste no envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica e que abrange os alunos, os pais e os membros da comunidade”.

Leitão (2010: 183) considera que a “melhoria e mudança dos processos educativos significa vincular a escola ao conceito de inclusão, de cooperação e partilha, tornando-a uma comunidade aberta e solidária, democrática, valorizadora das diferenças, onde todos, activa e cooperativamente, aprendem com todos”.

1.1.3. EF inclusiva

De acordo com Leitão (2006: 33), “na perspectiva de inclusão escolar, o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interacções e interdependências entre alunos”. O trabalho cooperativo entre professores assume um papel de elevada importância para o sucesso das práticas inclusivas.

Segundo Ben-Peretz (2001, citado por Rodrigues 2006: 10), “a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização a profissionalidade, etc. A “missão impossível” do professor é antes de mais impossível se ele estiver sozinho. A diferenciação do currículo é uma tarefa do colectivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula:

implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola”. Segundo Leitão (2006:8) “é surpreendente como ao longo dos últimos anos as práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas a perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista”.

A inclusão de alunos em aulas de educação física é uma tendência rápida e crescente (DePauw & Doll-Tepper, 2000).

A inclusão em aulas de educação física significa que os alunos com deficiência são colocados em programas de educação física regular e devem ser vistos como alunos que podem aprender e mover-se de forma diferente dos seus pares (Block, 2000).

Cada vez mais, no Japão, é defendida a educação interativa, o que significa que os alunos com e sem deficiência são educados juntos. (Kusano & Chosokabe, 2001). Na Grécia há uma nova obrigatoriedade que defende a inclusão de todas as crianças em classes regulares.

Na República Checa, a lei das escolas (2004) garantia a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, mas ainda é comum que crianças com deficiência sejam excluídas da educação física.

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

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

Educação e especialmente as áreas do currículo como Educação Física são a forma mais viável para mudar as atitudes de pessoas em relação à deficiência em geral e ao desporto adaptado em particular, contribuindo para o êxito da inclusão de pessoas com uma deficiência nas escolas gerais e na comunidade (Sherrill, 1988; Evaggelinou, 2006), porque a Educação física promove o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, transmite uma formação eclética e é um processo inclusivo. (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1990)

Estudos elaborados (Block & Vogler, 1994; Block & Obrušníková, 2007 citado por O’Brien, Kudláček, & Howe, 2009) mostram que existem resultados positivos na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A rejeição dos colegas pode limitar as oportunidades de aprendizagem social e afectar negativamente o desempenho académico de alunos com deficiência (Block, 2007)

Educação de pares, ou preparar colegas sem deficiência para a inclusão de colegas com deficiência, é um fator chave na prática bem sucedida inclusão (Houston-Wilson, Dunn, van der Marte, e McCubbin, 1997; Lieberman, Dunn, van der Marte, & McCubbin, 2000; Loovis & Loovis, 1997)

As barreiras mais prevalentes e a inclusão de alunos com deficiência estão relacionadas com a preparação e atitudes do professor (Sherrill, 2004) devendo por isso dar-se maior enfoque às práticas inclusivas na formação inicial de professores (Rodrigues, 2003).

Hutzler (2003 citado por Kudláček, Ješina, & Wittmanová, 2011) e Sherrill (2004 citado por Kudláček, Ješina, & Wittmanová, 2011) afirmam que é dever de um professor de educação física promover a relação e a participação inclusiva de todos para com os seus pares com deficiência, devendo os professores de educação física encontrar caminhos para que esses estudantes sejam socialmente aceites, anulando as suas diferenças para os outros. (Sherril, 2004)

(Block & Obrusnikova, 2007) encontraram três principais resultados positivos na educação física inclusiva: A inclusão de alunos com deficiência com sucesso na E.F. com o apoio necessário, não existir efeitos negativos para os pares sem deficiência, e as atitudes positivas dos alunos ditos “normais” perante os colegas com deficiência.

De acordo com a Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1990) “ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixam de considerar as possibilidades de cada aluno”.

A EF e o desporto são considerados elementos essenciais da educação e da cultura e devem desenvolver aptidões e o auto-controlo nas pessoas contribuindo para a sua integração social.

Block (1995) realizou um estudo em que uma das conclusões retiradas foi que as crianças sem condição de deficiência tendem a ter atitudes positivas relativamente aos pares com condição de deficiência, no entanto toda esta circunstância é potencializada caso exista um amigo/familiar que tenha limitações.

Atitude Positiva, apoio, mudança, tutoria, formação profissional contínua (Park, Koh & Block, 2014) são a base para a contribuição de uma educação física inclusiva pelo método de análise hierárquico (Analytical Hierarchy Process- AHP) .No entanto, não podemos falar de Educação Física Inclusiva se não recorrermos à diferenciação de ensino.

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, esse aluno está inserido na sua turma mas não está incluído. Estes alunos devem participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam. Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (Perrenoud, 2010, p. 18)

1.2. Atitudes

1.2.1. Conceito

Atitude, tal como explicitado na literatura no início de uma faceta unidimensional, é a preparação ou prontidão de resposta e a pré-condição do comportamento (Allport, 1935).

Enquanto as definições podem variar, pesquisadores concordam que as atitudes são importantes na vida dos seres humanos, no que toca a influenciar comportamentos em direção a objetivos, ajudar a simplificar a informação e ajudar a comunicar valores (Katz, 1960), é então visível a relação directa que as atitudes estabelecem com o comportamento (Lambert & Lambert, 1996; Rodrigues, Assmar & Jablonski 1999 citado por Palla & Castro, 2004).

Ainda Ajzen (1991) refere que atitude é uma tendência para qualquer pessoa agir de determinada maneira, de reagir favorável ou desfavorável perante uma situação.

Hegarty (1994) citado por Oliveira (2003) refere que as atitudes são consideradas factores fulcrais na concretização de uma Escola Inclusiva.

Em relação ao género, vários estudos afirmam que as mulheres têm tendência a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão com deficiência (Condon et al, 1986; cit. por Block, 1995, citados por Nobre 2009, p.24).

Aloia et al. (1980); Downs & Williams (1994); Folsom-Meek, Groteluschen & Krampf (1999) e Schmidt-Gotz et al. (1994) citados por Campos e Cortez (2009), confirmam que as docentes têm atitudes significativamente mais favoráveis, face ao ensino de alunos com deficiência, em relação aos homens. Esta diferença no género pode dever-se a uma maior sensibilidade do sexo feminino para a problemática da deficiência.

Segundo Rodrigues (2003), as atitudes positivas dos professores de Educação Física podem ser determinadas pela experiência anterior ou contacto dos professores e do conhecimento destes

sobre a deficiência. Para Maciel (2000) quando esse conhecimento não existe tem-se aí uma agravante, daí a necessidade de formação dos professores. Rizzo e Vispoel (1992) confirmam esta ideia com a realização de um estudo efectuado em que alunos estagiários com educação física adaptada no currículo tinham melhorado significativamente as suas atitudes.

1.2.2. Teoria do Comportamento Planeado

A Teoria da Ação Reflectida (Ajzen & Fishbein, 1980) levará à TCP (Ajzen, 1991) foi utilizada para estudar as atitudes dos alunos sem deficiência quando em contacto com colegas com deficiência (Ajzen, 1991). Ajzen, (1991) refere ainda que o objecto desta teoria é a intenção do individuo para realizar um determinado comportamento.

O autor defende que quanto mais forte é a intenção de um indivíduo se envolver num determinado comportamento mais provável deve ser o seu desempenho, contudo uma intenção comportamental somente se transforma em comportamento se houver um controlo volitivo (Ajzen, 1991). Para este autor, o comportamento acontece segundo aquilo que a pessoa tem como crença ou informações relevantes, apenas podendo atender a um número relativamente pequeno (Miller, 1956 citado por Ajzen, 1991), tornando o papel destas crenças fundamental para determinar a intenção e a ação do sujeito (Ajzen, 1991)

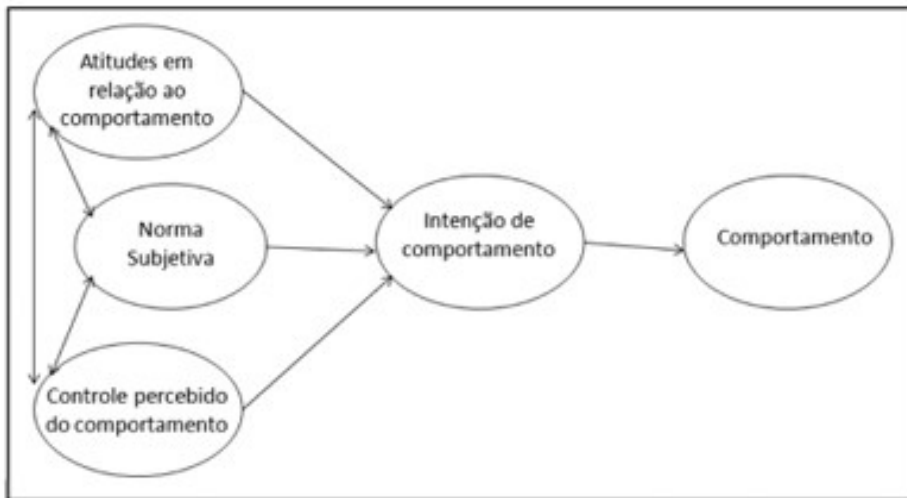
A teoria da acção reflectida, formulada por Fishbein e Ajzen (1975), considera que as pessoas se comportam de forma racional, avaliando os benefícios e os contras das suas atitudes, isto é, o que têm a ganhar e a perder. Numa fase inicial, qualquer atitude pode ter benefícios mas a longo prazo pode acarretar consequências piores que os benefícios obtidos.

Este modo racional de avaliar cada decisão é que deu à teoria o nome de teoria da acção reflectida, na medida em que ela pressupõe uma avaliação racional do comportamento a cada passo (D'Amorim, 1996).

Ajzen(1991) defende ainda três tipos de crenças : crenças comportamentais favoráveis ou desfavoráveis, (influenciam as atitudes que suportam o comportamento); Crenças normativas (constituem a motivação que determinam a possibilidade de aceitação ou rejeição de um determinado comportamento); crenças de controlo (são a base para a percepção do controle comportamental).

A teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1985) desenvolveu-se a partir da teoria da acção reflectida (Ajzen & Fishbein, 1975, 1980). A teoria do comportamento planeado propõe que a intenção de uma pessoa para executar um comportamento é o determinante fundamental desse comportamento, porque reflecte o nível de motivação da pessoa e a prontidão para

implementar esforços no desempenho do comportamento (Courneya et al., 2000; Conner & Spark, 1996)



Figuras 1 - Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 2005)

De outra forma, podemos dizer que as atitudes são função de crenças sobre a percepção das consequências em desempenhar um comportamento e a avaliação pessoal dessas consequências (Culos-Reed et al., 2001).

A norma subjectiva consiste na percepção do indivíduo acerca das influências sociais, isto é a percepção do que os outros pensam que deve ou não deve ser a ação do indivíduo e pela motivação deste em responder a essa expectativa. (Calmeiro & Matos, 2004)

Quanto mais favoráveis forem as atitudes e as normas subjectivas em relação a um comportamento, e quanto maior for a percepção de controlo desse comportamento, mais forte será a intenção da pessoa para realizar esse comportamento (Ajzen, 1991).

1.2.3. Teoria do Contacto

Allport(1954) definiu uma das mais importantes teorias sobre as atitudes dos pares em relação a indivíduos com deficiência.

Esta teoria explica que o contacto prévio com pares com deficiência influencia positivamente as atitudes dos outros.

Este autor define ainda em que circunstâncias o contacto pode influenciar as atitudes dizendo que existem inúmeros factores como : factores quantitativos (duração dos contactos e das

peçoas envolvidas), factores de estatuto (relacionado com o estatuto dos membros envolvidos), aspectos de papeis (dominância ou subordinação), atmosfera envolvente (tipo de contacto), a personalidade dos indivíduos (grupo, idade, instrução...), e áreas de contacto entre grupos (profissional, política, religiosa...)

A teoria do Contacto assume-se como uma abordagem teórica, utilizada para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares face aos indivíduos com deficiência. Baseia-se no pressuposto que o contacto entre grupos em conflito permite aos indivíduos descobrirem um conjunto de afinidades nunca antes descobertas (englobando relacionamento e compreensão mútua)

Todavia, existem factores que facilitam a percepção de semelhança entre membros de grupo: Factores quantitativos (duração dos contactos, número de pessoas envolvidas e diversidade), factores de estatuto (nível do estatuto dos membros e dos grupos em questão); aspetos de papel (tipo de papéis, subordinação ou dominância); atmosfera envolvente (tipo de contacto); personalidade dos indivíduos (nível de preconceito, experiência prévia do grupo, idade e ainda nível de instrução); áreas de contacto entre grupos (profissional, recreativa, política,...).

Esta teoria é usada para estimular a união e promover a integração, porque promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interação e de um ambiente organizado com precisão.

Esta teoria defende que quando diferentes populações têm contactos diretos com indivíduos com deficiência, produzem uma mudança positiva de atitudes (Sherril, 1998) e podem evitar o preconceito e os estereótipos. (Allport, 1954).

1.2.4. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF

Esta dissertação centra-se sobretudo nas atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência nas aulas de E.F.

Hutzler e Levi (2008) referem que a atitude dos alunos NEE para com os alunos ditos “normais” relaciona-se com: o grau de crença da criança na inclusão positiva ou negativa, na crença de que podem esperar dela própria, e no grau em que se vê a si como competente para pertencer a esse contexto.

Bailey (1993) refere que os alunos com necessidades educativas especiais demonstram ganhos significativos na vertente comunicativa, verbal com os seus pares, e elevam os níveis

cognitivos.

(Petty, priester & wegner, 1994; Yuker, 1987; Zimbardo & Leippe, 1991) sugerem três tipos de abordagens: A abordagem cognitiva, proporcionando conhecimento sobre as deficiências; a abordagem comportamental, estabelece um contato direto com as pessoas com deficiência, a fim de proporcionar a remoção das barreiras; A abordagem afetiva emocional, para a compreensão das experiências significativas como base no desenvolvimento da empatia e da aceitação social.

Panagiotou et al(2008) implementou um programa educacional, o “paralympic school day”(PSD), fazendo com que alunos sem deficiência pudessem experimentar jogos paraolímpicos passando pela experiência de alunos com deficiência, concluiu-se que o programa teve um impacto positivo nas atitudes dos alunos sem deficiência.

Block (1995) e Block e Obrusnikova (2007) defendem que a integração de um aluno com NEE numa turma não traz prejuízo para os restantes colegas.

Gash (1993), realizou um estudo onde concluiu que os alunos que não tinham experiências anteriores com alunos com deficientes, consideravam a escola especial como o melhor lugar para acolher crianças NEE, e verificou que as raparigas tinham maior preocupação e eram mais sociáveis para com os seus pares com deficiência (Slininger, Sherrill e Jankowski ,2000; Block & Obrusnikova 2007).

Block (2007) observou que é necessária formação específica para crianças sem deficiência, a fim de interagirem com os colegas com deficiência de uma forma positiva e idade apropriada, indo de encontro à ideia que diz que preparar colegas sem deficiência para a inclusão de colegas com deficiência, é um fator chave na prática bem sucedida da inclusão (Houston-Wilson, Dunn, van der Marte, e McCubbin, 1997; Lieberman, Dunn, van der Marte,& McCubbin, 2000; Loovis & Loovis, 1997)

Allport (1935) refere que condições favoráveis que tendem a melhorar relações e promover atitudes positivas envolvem frequentemente contatos com: (a) Status igual, (b) são gratificantes para indivíduos com e sem deficiência, (c)Envolvem metas comuns que são mais altas do que as metas do grupo, e (d) persistem ao longo do tempo (Allport, 1935).

Por outro lado, o contato pode levar a atitudes negativas quando: a) existir concorrência entre grupos, b) o ambiente é desagradável, Involuntário, e / ou carregada de tensão, c) os membros do grupo como um todo são frustrados.

A maior parte dos estudos refere então um aumento das atitudes positivas em relação à inclusão dos pares com deficiência nas aulas de Educação Física, aceitando a diferença.

CAPÍTULO II METODOLOGIA

2. Metodologia

2.1. Pergunta de partida

A pergunta de partida do presente estudo é “ As atitudes dos alunos do terceiro ciclo relativas à inclusão nas aulas de EF variam em função do contacto anterior com alunos com NEE e da presença desses alunos na turma?”. Para Quivy (1995) a pergunta de partida corresponde a um foco de interesse do investigador aliado a uma preocupação relativa ao tema.

2.2. Objetivos

Foi definido o objetivo geral do estudo (Guerra, 2000) que se traduz na verificação das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Foram ainda definidos objetivos específicos (Guerra, 2000) que passo a apresentar:

Objetivo 1 – Analisar se as atitudes favoráveis dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do contacto anterior com alunos com NEE e da presença desses alunos na turma.

Objetivo 2 – Analisar se as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do contacto anterior com alunos com NEE e da presença desses alunos na turma

Objetivo 3 – Analisar se as crenças normativas dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do contacto anterior com alunos com NEE e da presença desses alunos na turma

Objetivo 4 – Analisar se as crenças de controlo interno dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do contacto anterior com alunos com NEE e da presença desses alunos na turma

Objetivo 5 – Analisar se as crenças de controlo externo dos alunos do terceiro

ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do contacto anterior com alunos com NEE e da presença desses alunos na turma

2.3. Hipóteses

Segundo Quivy (1995) as hipóteses são uma proposição que prevê uma relação entre variáveis, devendo estas ser verificadas. As hipóteses do presente estudo são:

Hipótese 1 – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Hipótese 2 – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Hipótese 3– As crenças normativas, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Hipótese 4 – As crenças de controlo interno, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Hipótese 5– As crenças de controlo externo, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

2.4. Caracterização das variáveis em estudo

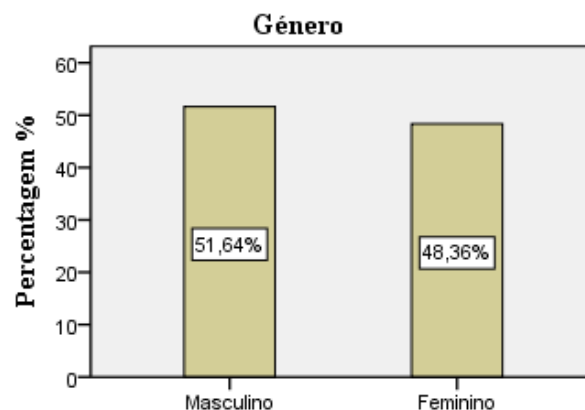
Após a definição dos objetivos e das hipóteses é necessário caracterizar as variáveis presentes. Assim este estudo tem como variáveis dependentes a presença e contacto de alunos com NEE nas turmas. As variáveis dependentes deste estudo são crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

2.5. Desenho do Estudo

A recolha de dados do estudo é do tipo quantitativo e tem uma abordagem nomotética. O estudo em questão é do tipo indutivo, tem um carácter observacional e é um estudo transversal (cross-sectional) por não influenciar a atitude dos inquiridos.

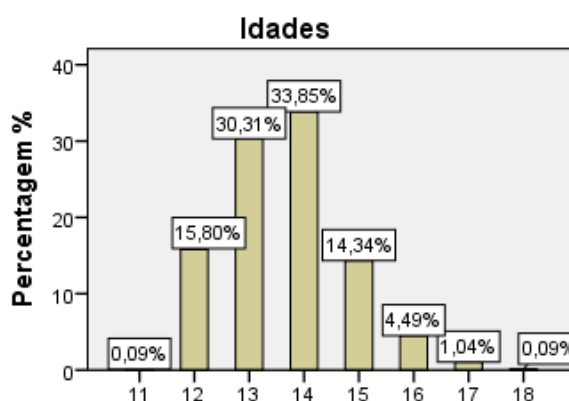
2.6. Amostra

Neste estudo participaram 1158 alunos do terceiro ciclo de escolas dos distritos de Lisboa. Da amostra em causa, 598 (51,64%) são do género masculino e 560 (48,36%) são do género feminino.



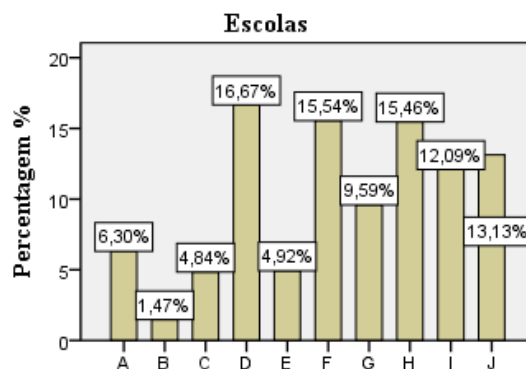
Figuras 2 -Género dos alunos inquiridos

Os alunos apresentam idades entre os 11 e os 18 anos ($13,65 \pm 1,117$) mais concretamente, 1 (1%) corresponde aos 11 anos, 183 alunos (15,8%) têm 12 anos, 351 (30,3%) têm 13 anos, 392 (33,9%) têm 14 anos, 166 (14,3%) têm 15 anos, 52 (4,5%) têm 16 anos, 12 alunos (1,0%) têm 17 anos e 1 (0,1%) tem 18 anos.



Figuras 3 - Idades dos alunos inquiridos

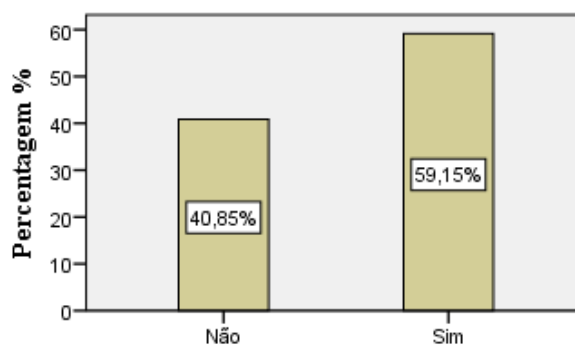
Da totalidade dos alunos inquiridos, 73 alunos (6,3%) frequentam a escola A, 17 (1,5%) frequentam a escola B, 56 (4,8%) frequentam a escola C, 193 (16,7%) frequentam a escola D, 57 (4,9%) frequentam a escola E, 180 (15,5%) frequentam a escola F, 111 (9,6%) frequentam a escola G, 179 (15,5%) frequentam a escola H, 140 (12,3%) frequentam a escola I e 152 (13,1%) frequentam a escola J.



Figuras 4- Escolas que os alunos inquiridos frequentam

De todos os alunos inquiridos 685 (59,2%) pertencem a turmas com alunos com NEE, e 473 (40,8%) pertencem a turmas com alunos sem NEE.

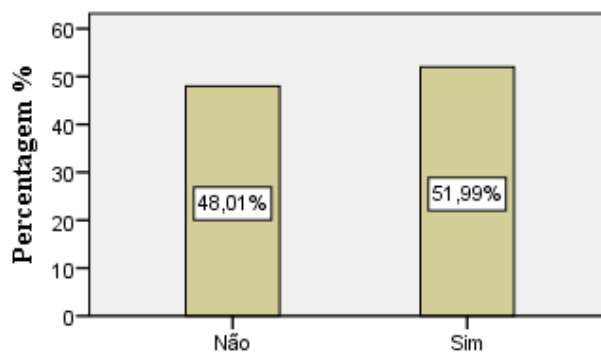
Presença de alunos em turmas com e sem NEE



Figuras 5 - alunos pertencentes a turmas com e sem alunos com NEE

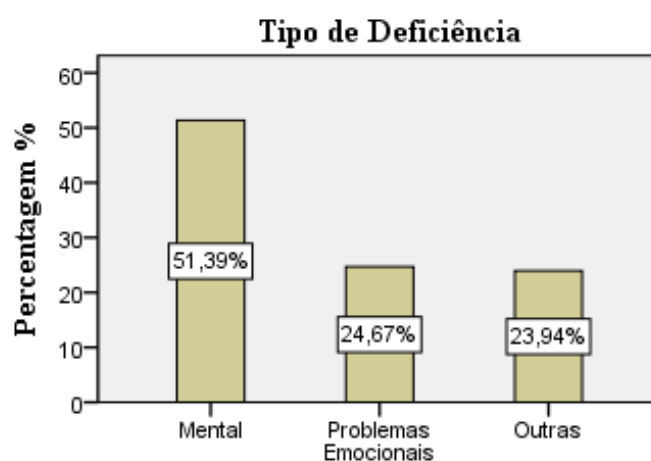
Quanto ao facto de já ter frequentado uma turma com alunos com NEE em anos anteriores, 556 (48%) nunca frequentaram uma turma com alunos com NEE, enquanto 602 (52%) já frequentou uma turma com alunos NEE nos anos letivos anteriores.

Alunos que frequentaram turmas com NEE em anos anteriores



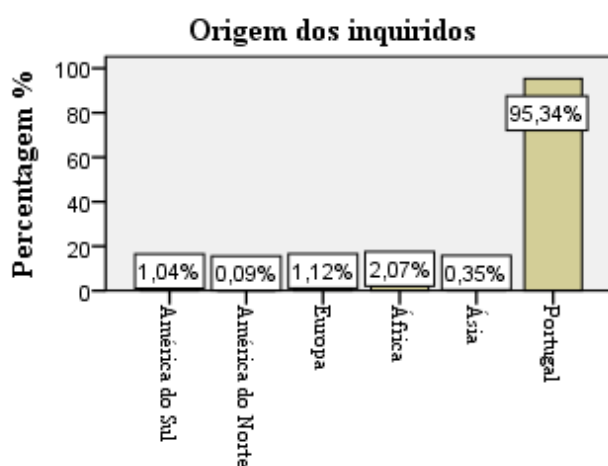
Figuras 6 - Alunos inquiridos que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores

Dos alunos pertencentes a turmas com alunos com NEE, 352 (30,4 %) pertencem a turmas com um aluno com uma deficiência mental, 169 (14,6%) pertencem a turmas com um aluno com problemas emocionais, e 164 (14,2%) pertencem a turmas com um aluno que se insere na categoria “Outras”.



Figuras 7- Tipo de deficiência dos alunos com NEE

Por último, no que toca à origem dos alunos inquiridos, 12 (1,0%) pertencem à América do Sul, 1 (,1%) são oriundos da América do Norte, 13 (1,1%) tem origem na Europa, 24 (2,1%) vêm de África, 4 (0,3%) vêm da Ásia e 1104 (95,34%) são oriundos de Portugal.



Figuras 8 - origem dos inquiridos

2.7. Instrumentos de medida

A recolha de dados foi realizada através de um questionário anteriormente validado pelo Professor Doutor Ramos Leitão.

O instrumento utilizado foi o AID-EF- atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão,2014). Este questionário apresenta ainda duas versões: uma versão aplicada a turmas que integram alunos com NEE, e outra versão aplicada a turmas sem alunos NEE.

Para Quivy (2015) consiste em colocar a inquiridos, perguntas sobre as suas expectativas e opiniões acerca de aspetos sociais e humanos.

Este questionário apresenta duas versões por se revelar fulcral o entendimento sobre as opiniões de alunos que se encontram em permanente contacto com alunos com deficiência e alunos que não mantêm esse contacto direto. Neste questionário o conteúdo das perguntas é igual, não existindo diferença no teor das questões perante os grupos, alterando apenas o tempo verbal utilizado. O questionário apresenta 16 questões e é utilizada a escala do “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”, utilizando a escala de Likert com seis parâmetros de resposta.

2.8. Procedimentos

2.8.1. Procedimentos Operacionais

Numa fase inicial, contactou-se o Diretor das Escolas de forma a pedir autorização para a aplicação dos questionários, e para poder identificar casos de turmas com alunos com NEE e turmas sem alunos NEE para a posterior aplicação das duas versões do questionário. Foram dadas autorizações aos alunos para que entregassem aos EE. Foi então garantida a autorização por parte dos EE e foi realizada uma explicação prévia dos objetivos e do âmbito do estudo.

2.8.2. Procedimentos Estatísticos

Foi utilizado o programa Microsoft Excel para a construção e tratamento da base de dados. Para a realização de uma análise descritiva foi utilizado o programa SPSS Statistics, onde através de uma análise inferencial utilizou-se o Teste-t para comparar as variáveis dependentes- crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e externo e as variáveis independentes- Inclusão de alunos com NEE em EF. Considerou-se um nível de significância fixado nos 5%.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3. Apresentação dos resultados

3.1. Análise Descritiva

A tabela seguinte descreve os valores relativos à média, desvio padrão, mínimo e máximo, relativamente às variáveis do estudo:

Variáveis Dependentes	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior		
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2.257	2.280	1.502	1.509	1	6
Crenças Comportamentais Favoráveis	4.536	4.653	2.129	2.157	1	6
Crenças Normativas	4.617	4.522	2.148	2.126	1	6
Crenças de Controlo Interno	4.188	4.687	2.046	2.164	1	6
Crenças de Controlo Externo	3.940	4.516	1.984	2.125	1	6

Tabela 1– Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo

3.1.1. Crenças

Em todos os domínios, à excepção de “Crenças Comportamentais Desfavoráveis” os valores médios dos alunos que têm a presença de alunos com NEE na turma e que tiveram contacto anterior e os alunos que têm ausência de alunos com NEE na turma e que não tiveram contacto anterior são superiores à média geral da escala de Likert (3,5), obtendo uma média de 2,257 na presença de alunos com NEE na turma c/ contacto, e 2.280 na ausência de alunos com NEE na turma sem contacto anterior . O domínio que obteve um valor mais alto foram as “crenças normativas” na presença de alunos com NEE com contacto anterior (M=4.617) e na ausência de alunos NEE sem contacto foram as crenças de controlo interno(M=4.687).

Podemos concluir que os alunos demonstram uma atitude bastante positiva face à inclusão dos seus pares com deficiência.

3.1.2. Crenças comportamentais favoráveis

Crenças Comportamentais Favoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior		
5. Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas, só para eles	4.159	4.157	2.039	2.038	1	6
7. Nas aulas de EF, os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma	4.468	4.564	2.113	2.136	1	6
10. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinam-me a ser mais tolerante para com os meus colegas	4.657	4.905	2.158	2.214	1	6
14. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas	4.859	4.985	2.204	2.232	1	6

Tabela 2- Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis

Após a análise da tabela 2 é possível verificar que nos dois domínios os valores da média são superiores quando comparados com o valor fixado pela escala de Likert, quer no grupo com presença e contacto com NEE nas aulas (M entre 4.159 e 4.859) como no grupo com ausência sem contacto com alunos com NEE nas aulas (M entre 4.157 e 4.985).

A questão 14 “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que

devo ajudar mais os meus colegas” é a que apresenta média mais elevada ($M=4.859$) para o grupo com alunos com NEE e com contacto na turma e para o grupo com alunos sem NEE e sem contacto na turma ($M=4.985$).

Conclui-se que os grupos percebem a importância do processo inclusivo e da necessidade dos seus pares com deficiência serem colocados em aulas conjuntas ao invés de serem isolados, acentuando as suas diferenças. Concluiu-se ainda não só o reconhecimento dos alunos pela inclusão como os benefícios resultantes da permanente interacção com os seus pares com deficiência ao nível da tolerância e da competência de entreaajuda.

3.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis

Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior		
1. A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem	2.041	1.880	1.428	1.371	1	6
3. O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas	2.352	2.315	1.533	1.521	1	6
8. Eu divirto-me mais nas aulas de EF, se na turma não houvesse alunos com deficiência	2.094	2.371	1.704	1.539	1	6
12. Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de EF	2.541	2.554	1.594	1.598	1	6

Tabela 3– Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Como já referido anteriormente este domínio “Crenças Comportamentais Desfavoráveis” apresenta um valor inferior à escala de Likert. Analisando a tabela 3 é possível verificar que a média varia entre os 2.041 e os 2.541 com a presença de alunos com NEE e contacto anterior na turma e 1.880 e 2.554 com a ausência de alunos NEE e sem contacto anterior na turma.

O item que apresenta uma média geral mais elevada, em ambos os grupos foi o item da participação, o que significa que o aspeto mais evidenciado foi a possível anulação da participação dos colegas em turmas de alunos com NEE, no entanto, esta realidade não se concretiza uma vez que o valor é inferior ao fixado na escala de Likert.

Após a verificação dos resultados é possível concluir que os alunos são da opinião que os seus pares com deficiência não prejudicam a sua aprendizagem, nem tornam as aulas menos divertidas.

É possível concluir que as opiniões de ambos os grupos são semelhantes neste domínio.

3.1.4. Crenças normativas

Crenças Normativas	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior		
4. O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência	5.345	5.315	2.311	2.305	1	6
6- Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente	4.845	4.652	2.201	2.156	1	6
11 – Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF	4.038	3.989	2.009	1.997	1	6
15 – Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF	4.954	4.926	2.225	2.219	1	6

Tabela 4 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas

A tabela 4 demonstra-nos que as médias são altas em ambos os domínios tanto na presença de alunos com NEE e com contacto anterior (M entre 4.38 e 5.345) como na ausência de alunos com NEE e sem contacto anterior (M entre 3.989 e 5.315).

Em ambos os domínios a questão 4 sobre a expectativa do professor adquire maior média tanto nas turmas com presença de alunos NEE e com contacto (M=5.345) como nas turmas de alunos sem NEE sem contacto (M=5.315). É por isso, possível comprovar que os professores são quem influencia mais de forma positiva, seguidos dos pais onde em turmas com NEE com contacto, a M=4.954 e turmas sem NEE sem contacto, a M =4.926 e posteriormente os colegas onde em turmas com NEE c/ contacto- M=4.038 e turmas sem NEE s/ contacto M =3.989.

Em consenso com os dados apresentados na tabela 2 é possível verificar-se que os alunos reconhecem aquilo a que chamamos “ escola para todos”.

3.1.5. Crenças de controlo interno

Crenças Controlo Interno	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior		
2 – Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os	4.652	4.992	2.156	2.234	1	6
16 – Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência	3.724	4.389	1.929	2.094	1	6

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

Na tabela 5 podemos observar que a média é mais elevada no domínio da ajuda que os alunos dão aos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. tanto nas turmas com alunos com NEE com contacto (M=4.652) como nas turmas sem NEE sem contacto (M= 4.992) do que fora do contexto escolar em turmas com NEE com contacto (M=3.724) e em turmas sem NEE sem contacto (4.389).

É evidente a clara tentativa de ajuda e cooperação por parte dos grupos sendo curioso que o grupo onde existe ausência de alunos NEE e onde não existe contacto prévio apresente uma atitude mais favorável que o grupo onde existem alunos com NEE no domínio da ajuda. Nota-se uma maior inclusão dos pares com deficiência com os seus colegas em contexto escolar do que fora da escola.

3.1.6. Crenças de controlo externo

Crenças Controlo Externo	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior	Turmas com NEE c/ contacto anterior	Turmas sem NEE s/contacto anterior		
9 – O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	3.222	4.003	1.794	2.000	1	6
13 – Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós	4.659	5.028	2.158	2.242	1	6

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

Na tabela 6 podemos verificar as médias no grupo com presença de alunos com NEE e com contacto na turma ($M=3,222$ e $M=4,659$) e no grupo com ausência de alunos com NEE e sem contacto na turma ($M=4.003$ e $M=5.028$).

No item 9 turmas com alunos com NEE apresentam um valor inferior ($M=3.222$) ao fixado na escala de Likert, o que poderá significar a despreocupação de alguns professores na adaptação de actividades para fomentar a inclusão e participação de alunos com NEE na sua disciplina e dentro da própria turma. O ideal será que os professores o consigam fazer, adaptando as actividades, aumentando a participação dos pares com deficiência, sem comprometer os conteúdos dos colegas ditos “normais”.

Podemos analisar ainda na tabela que os alunos são consciencializados por parte do professor para

ajudarem e cooperarem com os colegas NEE e com a sua participação nas aulas.

3.2. Análise Inferencial

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

	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
T	0.184	1.649	-1.019	5.224	6.355
P	0.853	0.009	0.308	0.00	0.000

Tabela 7– Valores de t e p em relação às dimensões do estudo

3.2.1. Hipótese 1

H1: As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Favoráveis	Turmas com NEE com contacto anterior	4.536	2.129	0.009	1.649
	Turmas sem NEE sem contacto anterior	4.653	2.157		

Tabela 8 Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis

Analisando a tabela 8 pode-se concluir que em relação à dimensão “Crenças Comportamentais Favoráveis”, como $p=0.009$ e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_0 , logo rejeitamos a H_0 e aceitamos a primeira hipótese de estudo ($p < 0.05$).

3.2.2. Hipótese 2

H2: As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Turmas com NEE com contacto anterior	2.257	1.502	0.853	0.184
	Turmas sem NEE sem contacto anterior	2.280	1.509		

Tabela 9 Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Analisando a tabela 9, pode-se concluir que em relação à dimensão “Crenças Comportamentais Desfavoráveis”, como $p=0.853$ e por isso maior que 0.05, não existe evidência para rejeitar a H_0 , logo aceitamos a H_0 e rejeitamos a segunda hipótese de estudo ($p < 0.05$).

3.2.3. Hipótese 3

H3: As crenças normativas, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Normativas	Turmas com NEE com contacto anterior	4.617	2.148	0.308	-1.019
	Turmas sem NEE sem contacto anterior	4.522	2.126		

Tabela 10 Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças Normativas

Analisando a tabela 10, pode-se concluir que em relação à dimensão “Crenças Normativas”, como $p=0.308$ e por isso maior que 0.05, não existe evidência para rejeitar a H_0 , logo aceitamos a H_0 e rejeitamos a terceira hipótese de estudo ($p < 0.05$).

3.2.4. Hipótese 4

H4: – As crenças de controlo interno, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Interno	Turmas com NEE com contacto anterior	4.188	2.046	0.00	5.224
	Turmas sem NEE sem contacto anterior	4.687	2.164		

Tabela 11 Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças de Controlo Interno

Analisando a tabela 11, pode-se concluir que em relação à dimensão das “Crenças de Controlo Interno”, como $p=0.000$ e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_0 , logo rejeitamos a H_0 e aceitamos a hipótese de estudo número 4 ($p < 0.05$).

3.2.5. Hipótese 5

H 5– As crenças de controlo externo, dos alunos do terceiro ciclo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Externo	Turmas com NEE com contacto anterior	3.940	1.984	0.000	6.355
	Turmas sem NEE sem contacto anterior	4.516	2.125		

Tabela 12 Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE com e sem contacto anterior nas turmas e as Crenças de Controlo Externo

Analisando a tabela 10, pode-se concluir que em relação à dimensão das “Crenças de Controlo Externo”, como $p=0.000$ e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_0 , logo rejeitamos a H_0 e aceitamos a hipótese de estudo número 5 ($p < 0.05$).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

4. Discussão dos Resultados

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

4.1. Crenças Comportamentais Favoráveis

No que diz respeito à dimensão “Crenças Comportamentais Favoráveis” foi possível constatar que os valores médios obtidos são superiores à média geral em ambos os grupos, no grupo com presença de alunos com NEE e com contacto a média variou entre 4.159 e 4.859 enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas sem contacto, a média variou entre 4.157 e 4.985.

Nas “Crenças Comportamentais Favoráveis” o grupo com ausência de NEE e sem contacto apresenta uma atitude mais positiva do que os alunos com contacto e com presença de NEE na turma. A média mais elevada é relativa ao item 14 (“A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas”) ,no entanto, em ambos os itens, as médias são bastante elevadas.

Conclui-se que os alunos de ambos os grupos não só defendem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, como concordam que os pares com deficiência nas aulas os ajudam a aprender, a serem mais tolerantes para com os outros e promovem a entre ajuda.

Black e Obrusnikova (2007) referem os benefícios a nível da aprendizagem para os alunos NEE quando incluídos em classes regulares.

4.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis

No domínio do estudo “Crenças Comportamentais Desfavoráveis”, a média geral revelou-se baixa variando no grupo com NEE e com contacto entre os 2.041 e 2.541 e no grupo com ausência sem contacto de alunos com NEE na turma a média variou entre 1.880 e 2.554.

Neste domínio o grupo com NEE e com contacto apresentou atitude mais positiva nos itens 8 e 12, e o grupo sem NEE e sem contacto apresentou atitude mais positiva nos itens 1 e 3.

Foi possível concluir que a presença de alunos com NEE nas aulas não prejudica nem perturba o bom funcionamento e não impede que as aulas continuem a ser divertidas.

Podemos considerar que a média geral relativamente às crenças comportamentais desfavoráveis foi bastante baixa, o que revela uma atitude positiva dos alunos, indo contra a rejeição dos colegas que poderia limitar as oportunidades de aprendizagem social e afetar negativamente o desempenho académico de alunos com deficiência (Block, 2007)

Podemos então afirmar que as Crenças Comportamentais Desfavoráveis dos alunos do terceiro ciclo não variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

4.3. Crenças Normativas

No domínio das Crenças Normativas as médias apresentaram valores altos em ambos os grupos, no grupo com presença de alunos NEE e com contacto na turma (M entre 4.038 e 5.345) como no grupo com ausência de alunos com NEE e sem contacto na turma (M entre 3.989 e 5.315).

Não há diferenças significativas entre os grupos.

O item que apresentou atitude mais positiva foi o item 4 relativo à expectativa do professor acerca da forma como os alunos tratariam os seus pares com deficiência.

Segundo Leitão (2010) compete ao professor de EF criar condições de acesso a todos os alunos, minimizando as barreiras e as impossibilidades durante uma atividade, de forma a adequar o processo de ensino aprendizagem como resposta às necessidades de todos os alunos. Neste domínio os valores entre os dois grupos em cada item são similares.

4.4. Crenças de Controlo Interno

Nas Crenças de Controlo Interno, a média geral apresentada por ambos os géneros é elevada, sendo que o grupo que tem presença de alunos com NEE e contacto nas aulas apresenta uma média de (M= 3.724 e 4.652) e o grupo com ausência de alunos com NEE e sem contacto nas aulas (M=4.389 e 4.992).

Neste domínio os valores apresentam um valor superior ao fixado na escala de Likert (3,5), no entanto regista-se uma atitude mais positiva dos alunos em relação à inclusão dos pares dentro do contexto escolar que fora do contexto escolar. Surpreendentemente os alunos sem contacto e sem NEE na turma apresentam uma média superior relativamente à interacção dos seus pares fora do contexto escolar do que os alunos com NEE e com contacto.

Obrusnikova et al. (2010) referem que os alunos apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF.

Podemos concluir que os alunos caso observem que os seus pares necessitem de ajuda em contexto escolar revelam-se cooperantes, ajudando os colegas, fomentando a inclusão dos mesmos. Podemos concluir que os alunos não se mostram “indiferentes” perante os seus pares com deficiência quer em contexto escolar, quer fora das aulas de Educação Física.

As Crenças de Controlo Interno dos alunos do terceiro ciclo variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas, existindo diferenças entre os grupos.

4.5. Crenças de Controlo Externo

Na dimensão Crenças de Controlo Externo, os valores médios apresentados em ambos os grupos são superiores, quando comparados com a média geral, à excepção do item 9 para o grupo de alunos com NEE e com contacto que apresenta um valor inferior à media geral ($M=3.222$). sendo que o grupo com presença de alunos com NEE e com contacto na turma apresenta uma média de ($M=3.222$ e 4.659) e no grupo com ausência de alunos com NEE e sem contacto na turma ($M=4.003$ e 5.028).

Ambos os grupos apresentaram uma atitude mais positiva no item 13 “Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos”. Conclui-se então que as Crenças de Controlo Externo dos alunos do terceiro ciclo variam em função da presença e contacto ou ausência de alunos com NEE sem contacto nas turmas.

Existem dois itens que se referem aos professores, que pela sua ação, se revelam fulcrais para o processo de inclusão dos alunos na turma, são o item 4 das crenças normativas “O meu professor espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência” e o item 9 das crenças de controlo externo “ O meu professor modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas”. Ambos os resultados dos alunos vêm salientar a importância do papel activo do professor, quer pelas expectativas que detém, quer pela importância de adaptar as actividades para fomentar a participação dos pares com deficiência.

No item 6 nas Crenças Normativas (“Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente”) também se relaciona com o item 5 (“Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas, só para eles”), das Crenças Comportamentais Favoráveis. No item 6 ($M= 4.652$ e 4.845) e no item 5 ($M= 4.157$ e 4.159) é demonstrado que os alunos defendem o conceito de “escola inclusiva” e “ escola para todos”; tendo absoluta percepção da necessidade de incluir os pares com deficiência nas aulas e

na escola comum.

A dimensão que apresenta uma média mais alta para o grupo com presença de alunos com NEE com contacto nas turmas, é “Crenças Normativas” ($M= 4.617$), enquanto o grupo com ausência de alunos com NEE sem contacto, apresenta uma média maior “Crenças de Controlo Interno” ($M=4.697$). Este facto, revela então que o grupo de alunos com NEE e com contacto dá mais valor à influência dos professores, pais e colegas e às suas próprias motivações do que às suas opiniões e motivações como acontece no grupo de alunos sem NEE e sem contacto.

A dimensão que mostrou maior diferença entre os grupos foi as crenças de controlo externo (0.576).

Conclusão

Ambos os grupos têm percepção da importância da inclusão e da necessidade de incluir os pares com deficiência em escolas regulares em vez de segregá-los. Nesta linha, a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, com progressos apropriados, de forma adequada ao estímulo das capacidades e necessidades de cada aluno (Stainback & Stainback, 1990).

Os alunos que não têm alunos com NEE na turma e não tiveram contacto prévio revelam uma atitude mais positiva em todos os domínios à excepção das crenças normativas e crenças desfavoráveis contrariando a teoria do contacto de Allport (1954) e aceitando o estudo de Ribeiro (2004) que definiu que o grupo sem contacto prévio com alunos com NEE apresentou uma atitude mais positiva.

As atitudes positivas que os alunos demonstraram face à inclusão dos pares com deficiência vem confirmar que atitudes positivas podem influenciar grandemente uma abordagem positiva para partilhar o espaço e actividades de crianças com e sem deficiência, bem como uma abordagem positiva dos professores para ensinar os alunos com deficiência (Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000).

Os agentes educativos são ainda de extrema importância, destaco o papel do professor que assume uma posição fulcral para a inclusão dos alunos NEE nas turmas.

Num contexto de diversidade, a qualidade educativa, ou seja, a possibilidade de a escola dar resposta às necessidades diferenciadas de aprendizagem dos seus alunos, com vista ao desenvolvimento pleno e harmonioso das suas capacidades, relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009)

Outra conclusão essencial deste estudo é a consciência dos benefícios para os pares com deficiência como para os alunos ditos “normais”, a nível de aprendizagem, de entre-ajuda, revelando-se um desafio para os alunos que torna as aulas mais divertidas confirmando a ideia de que “o trabalho de identificação e de diminuição de dificuldades de determinado aluno pode beneficiar muitos outros em relação aos quais, inicialmente, não se colocavam problemas de aprendizagem” (Booth & Ainscow, 2002).

Sanches (2006) reforça esta ideia, referindo que os alunos, que em determinado momento não apresentam dificuldades, poderão permitir o desenvolvimento do potencial dos colegas,

ajudando a criar as condições necessárias para que tal aconteça.

Sugestões/ Limitações do estudo:

De seguida evidencio algumas dificuldades que tive ao realizar este estudo e algumas sugestões.

A primeira limitação surge essencialmente devido à escassez de literatura e estudos sobre as atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Outra que não podemos esquecer, é o facto de ao longo do estudo ter sido referido a importância da formação inicial de professores englobar estas práticas.

Em trabalhos futuros, e após ter debatido esta questão inúmeras vezes em estágio seria interessante aprofundar a questão de um aluno poder chegar à nota máxima na disciplina de EF e quais as adaptações genéricas e específicas a realizar.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 802-827). Worcester, MA: Clark University Press
- Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, MA: addison- Wesley
- Alves, D. (2003). *Determinantes motivacionais para as aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens*. Universidade do Porto.
- Armstrong, F., Belmont, B., & Verillon, A. (2000). “Vive la difference?” Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 60-77). London: David Fulton Publishers (Silva & Fumes, 2014, p.577).
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Ware, W. B., & Burchinai, M. A. (1993). *The social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups*. Journal of Applied Developmental Psychology, 14, 261-276
- Bairrão, J. (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
- Benard da Costa, A. M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra, Portugal

Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77.

Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38–49.

Block, M.E. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. A guide for practitioners* (2nd ed.). Baltimore: PA. Brookers

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

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. Bristol: CSIE

Bruner, J. S. In Search of Pedagogy. Volume II. The Selected Works of Jerome S. Bruner (1979-2006). Nova Iorque, EUA, Routledge.

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

Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50

DePauw, K.P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135-143.

Fishbein, H.D. (1996). *Peer prejudice and discrimination*. Boulder, CO: West view Press.

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

Gomes, B. & Júnior, C. (2013). Educação Física escolar: inclusão, equidade e competição:

conceitos e ações. *Revista Evidência*, 9(9), 97-111

Hunt, J. McV., Paraskevopoulos, J.) Schickadenz, D., & Uzgis, Ina C. 1974. Variations in the mean ages of achieving object permanence under diverse conditions of rearing. To appear in Friedlander, B. L., Kirk, G. E., & Sterritt, G., (Eds.) *The disadvantaged child* (Vol. 3). New York: Brunerfezel

Hutzler, Y. (2003) Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55 (4), 347-373

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

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*

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

Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Bechman, P. (1988). Inclusive Preeschool Programs: teacher beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-105.

Lochhaum, M.R., & Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 160- 171

Mrug, S., & Wallander, L. J. (2002). Self Concept of Young People with Physical Disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267–274

Marchesi, A. (2001). A prática nas escolas inclusivas. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença*.

Porto : Porto Editora

McMaster,C.(2013). Building Inclusion from the Ground Up: A review of Whole School Reculturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *Internacional Journal of Whole Schooling*, 9 (2).

O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of english language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a european perspective . *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46–61

Palla,A.C.; Castro, E.M. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, São Paulo, v.9, n.1, p.25-34, 2004

Park, S., Block, M., & Koh, Y. (2014). Analysis of the relative importance and priority in the contributing factors for successful inclusive physical education. *Palaestra*, 28(1), 42- 49

Peck, C.A.P. Carlson,and E. Helmstetter (1992). “Parent and Teacher Perceptions of Outcomes for Typically Developing Children Enrolled in integrated Early Childhood Programs; A Statewide Survey” *Journal of Early Intervention* 16 53-63

Perrenoud, Ph. (2010) Por que construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades Editora Melo

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1(2), pp. 31–43

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.doi:10.1086/266945

Kusano, K., & Chosokabe, H. (2001). Teaching program's and teacher's attitudes toward inclusion of disable children into regular physical education. *Japan Journal of Physical Education, Health, and Sports Science*, 46, 207-216

Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome*. New York: Teachers College Press

Rebelo, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

Ribeiro, M.T. (2004). *A Inclusão e a Diferença _ Perspectiva das Crianças: Atitudes face aos pares com Trissomia 21 no 1º ciclo do Ensino Básico*. In: *Revista de educação especial e reabilitação*. III Série, vol. 11, nº 2, pp. 51-65

Rodrigues, D. (2003) *A educação física perante a educação inclusiva, reflexões e metodologias*. In *Boletim da sociedade Portuguesa de Educação Física* nº24/26, pp. 73-81

Romer, L., & Haring, N. (1994). *The social participation of students with deafblindness in educational settings*. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 134-144.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83

Seymour, H. Reid, G. & Bool, A. (2009) *Friendship in Inclusive Physical Education*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2009, 26, 201-219

Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (5th ed.). Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and*

lifespan (6th ed.). Boston: McGraw Hill.

Sprinthall, N.A.; Sprinthall, R.C. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa McGrawHill

Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60 (6), 486-490

Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Weinberg, R. & Gould, D. (2007) *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, (4th ed., 296-317). Champaign, IL: Human Kinetics.

Unesco (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, IIE.

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

Outras fontes

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/2008 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República nº 193 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

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

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

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

DADOS DO ALUNO

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

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

Anexo 2 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Desfavoráveis

	3,5	1
Mean	2,276408451	2,260290557
Variance	1,352215324	1,183601372
Observations	284	413
Hypothesized Mean Difference	0	
df	581	
t Stat	0,184555149	
P(T<=t) one-tail	0,426821184	
t Critical one-tail	1,647480506	
P(T<=t) two-tail	0,853642367	
t Critical two-tail	1,964055442	

Anexo 3 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Favoráveis

	5	6
Mean	4,652288732	4,532687651
Variance	0,88374916	0,884851254
Observations	284	413
Hypothesized Mean Difference	0	
df	609	
t Stat	1,649977773	
P(T<=t) one-tail	0,049731555	
t Critical one-tail	1,647359545	
P(T<=t) two-tail	0,099463109	
t Critical two-tail	1,963866961	

Anexo 4 – Análise Inferencial relativa às Crenças Normativas

	5,5	6
Mean	4,718309859	4,792978
Variance	0,938921515	0,851152
Observations	284	413
Hypothesized Mean Difference	0	
df	589	
t Stat	-1,019230168	
P(T<=t) one-tail	0,154256083	
t Critical one-tail	1,64744477	
P(T<=t) two-tail	0,308512166	
t Critical two-tail	1,963999758	

Anexo 5 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Interno

	5	6
Mean	4,686619718	4,184019
Variance	1,410279699	1,77188
Observations	284	413
Hypothesized Mean Difference	0	
df	650	
t Stat	5,224084336	
P(T<=t) one-tail	1,18002E-07	
t Critical one-tail	1,647201252	
P(T<=t) two-tail	0,00	
t Critical two-tail	1,963620322	

Anexo 6 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Externo

	4,5	3,5
Mean	4,519366197	3,941889
Variance	1,360931046	1,431081
Observations	284	413
Hypothesized Mean Difference	0	
df	618	
t Stat	6,355085768	
P(T<=t) one-tail	2,02275E-10	
t Critical one-tail	1,647322996	
P(T<=t) two-tail	0,00	
t Critical two-tail	1,963810012	

Anexo 7- Escolas dos inquiridos

VAR00001

	Frequência	Porcentage m	Porcentage m válida	Porcentage m acumulativ a
Válido				
Escola Básica 2,3 António Gedeão	73	6.3	6.3	6.3
Escola Básica 2.3 de São Gonçalo	17	1.5	1.5	7.8
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Mouzinho da Silve	56	4.8	4.8	12.6
Escola Básica de Telheiras	193	16.7	16.7	29.3
Escola Básica e Secundária de Carcavelos	57	4.9	4.9	34.2
Escola Básica Integrada Elias Garcia	180	15.5	15.5	49.7
Escola Básica Telheiras	111	9.6	9.6	59.3
Escola Secundária c/3º ciclo Padre António Vieira	179	15.5	15.5	74.8
Escola Secundária de Pinhal Novo	140	12.1	12.1	86.9
Filipa Lencastre	152	13.1	13.1	100.0
Total	1158	100.0	100.0	

Anexo 8- Género dos inquiridos

VAR00001

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		m	m válida	m acumulativa
1	598	51.6	51.6	51.6
Válido 2	560	48.4	48.4	100.0
Total	1158	100.0	100.0	

Anexo 9- Idade dos inquiridos

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
VAR00002	1158	11	18	13.65	1.117
N válido (de lista)	1158				

Anexo 10- Presença de alunos

VAR00001

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		m	m válida	m acumulativa
1	556	48.0	48.0	48.0
Válido 2	602	52.0	52.0	100.0
Total	1158	100.0	100.0	

Anexo 11- Origem dos inquiridos

VAR00005

	Frequência	Porcentage m	Porcentage m válida	Porcentage m acumulativ a
1	12	1.0	1.0	1.0
2	1	.1	.1	1.1
3	13	1.1	1.1	2.2
Válido 4	24	2.1	2.1	4.3
5	4	.3	.3	4.7
6	1104	95.3	95.3	100.0
Total	1158	100.0	100.0	

Anexo 12- Presença /Ausência de alunos com NEE na turma

VAR00003

	Frequência	Porcentage m	Porcentage m válida	Porcentage m acumulativ a
1	556	48.0	48.0	48.0
Válido 2	602	52.0	52.0	100.0
Total	1158	100.0	100.0	

Anexo 13- Tipo de Deficiência

VAR00004

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
			m	m válida	m acumulativa
	1	352	30.4	51.4	51.4
Válido	5	169	14.6	24.7	76.1
	6	164	14.2	23.9	100.0
	Total	685	59.2	100.0	
Ausente	Sistema	473	40.8		
Total		1158	100.0		