

Tiago Filipe Piloto Cabral



**Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência
nas Aulas de Educação Física**

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2016

Tiago Filipe Piloto Cabral



**Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência
nas Aulas de Educação Física**

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2016

Tiago Filipe Piloto Cabral



**Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência
nas Aulas de Educação Física**

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Tereza Ventura

Resumo

A deficiência deve ser encarada como uma mala que a pessoa transporta e que a limita em algumas tarefas, mas não em todas (Sherrill, 2004, *cit. in* Nobre, 2009).

Tendo em conta que as atitudes negativas por parte dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) são barreiras face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física (EF) (Freese e Yun, 2007, *cit. in* Teixeira, 2014) torna-se importante compreender as atitudes e os comportamentos dos alunos sem deficiência, com o objetivo de promover atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Assim, o objetivo geral deste estudo é avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF).

Pode definir-se inclusão como a filosofia que suporta a ideia de colocar alunos com NEE, em salas de aula, conjuntamente com alunos sem NEE (Block, 2007, *cit. in* Nobre, 2009), no entanto isso não chega para promover uma inclusão de qualidade.

O presente estudo abrangeu 164 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo 88 do género feminino e 76 do género masculino, com Média de idades de 13,73 anos e Desvio Padrão (DP) 1,367. Foi suportado na aplicação do questionário *Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised* (CAIPE-R), (Block, 1995) traduzido e adaptado por Campos & Ferreira (2008) e validado por Campos, Ferreira e Block (2013), antes e após a aplicação de Atividades Inclusivas (AI), baseadas no Dia Paralímpico na Escola (DPE) e nos projetos Desporto Para Todos e Bicas na Escola, dinamizados pela Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD).

Pretendeu-se também determinar a influência que o género, a presença de familiares ou amigos com deficiência (PFAD), a presença de pessoas com deficiência na turma (PPDT), a presença de pessoas com deficiência na aula de EF (PPDAEF) e o nível de competitividade, exercem nas atitudes globais na EF (AGEF), nas atitudes específicas face à inclusão de alunos com deficiência na EF (AEEF) e nas suas atitudes face à alteração de regras (AFAR) para garante da inclusão.

Concluiu-se que as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF são, em parte, favoráveis.

Verificou-se que as atitudes dos alunos do gênero feminino, comparativamente com os alunos do gênero masculino, apresentam diferenças estatisticamente significativas, sendo aquelas mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Pretendeu-se com este estudo contribuir positivamente para a melhoria do processo de inclusão nas aulas de EF.

Palavras-chave: Atitudes, Inclusão, Deficiência, Educação Física

Abstract

The disability must be seen as a handbag that a person carries and the limits on some tasks, but not all (Sherrill, 2004 *cit. in* Nobre, 2009).

Given that the negative attitudes of students without Special Educational Needs (SEN) are barriers towards the inclusion of pupils with SEN in Physical Education (PE) classes (Freese and Yun, 2007 *cit. in* Teixeira, 2014) it is important to understand attitudes and behaviors of students without disabilities, in order to promote positive attitudes towards inclusion of students with disabilities in PE classes.

Thus, the aim of this study is to evaluate the attitudes of students without disabilities due to the inclusion of students with disabilities in PE classes.

We can define inclusion as a philosophy that supports the idea of placing pupils with SEN in the classroom, together with pupils without SEN (Block, 2007, *cit. in* Nobre, 2009), however this is not enough to promote inclusion of quality.

This study included 164 students of the 3rd cycle of basic education, 88 female and 76 males with a mean age of 13.73 years and standard deviation (SD) 1.367. Was supported on the questionnaire Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R), (Block, 1995) translated and adapted by Campos & Ferreira (2008) and validated by Campos, Ferreira and Block (2013), before and after the application of Inclusive Activities, based on Paralympic Day at School (PSD) and projects Sport for All and Bicas School, dynamized by the Portuguese Sports Federation for Persons with Disabilities.

The aim was also to determine the influence that gender, the presence of family members or friends with disabilities, the presence of people with disabilities in the class, the presence of people with disabilities in the PE class and the level of competitiveness, have on global attitudes in PE, the specific attitudes towards inclusion of students with disabilities in PE and its attitudes to change rules to warrant inclusion.

We conclude that the attitudes of students without disabilities due to the inclusion of students with disabilities in PE classes are partly favorable.

It was found that the attitudes of the female gender students compared to male students, have significant differences, being more favorable towards the inclusion of students with disabilities in PE classes.

We intend this study to contribute positively to the improvement of the inclusion process in PE classes.

Keywords: Attitudes, Inclusion, Disabilities, Physical Education

Agradecimentos

À minha família, em especial, os meus pais e esposa pelo apoio e carinho prestado.

Ao meu filho, a grande razão/motivação para não baixar os braços, apesar de todas as adversidades.

À Professora Doutora Teresa Ventura pela orientação prestada, apoio e compreensão.

À Doutora Maria João Campos da FCDEF-UC.

À FPDD.

À direção do Agrupamento de Escolas.

Aos professores de EF da EB 2,3, nomeadamente os professores Ricardo e Raquel.

Aos alunos e encarregados de educação participantes no estudo.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Conceção do Estudo	5
1 – Revisão da Literatura	5
i – Atitude.....	5
i.i – Definição e enquadramento teórico da atitude	5
ii – Teorias da Predição do Comportamento	9
ii.i– Teoria do Contacto	9
ii.ii – Teoria da Dissonância Cognitiva	11
ii.iii – Teoria da Ação Refletida	13
ii.iv – Teoria do Comportamento Planeado.....	14
iii – Deficiência e Necessidades Educativas Especiais	19
iv – Inclusão	21
iv.i – Diferença entre integração e inclusão	24
iv.ii – O papel da Educação Física na inclusão	26
iv.ii.i – Dia Paralímpico na Escola	29
iv.iii – Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência	31
iv.iii.i – Desporto para Todos	31
iv.iii.ii – Bicas na Escola	32
iv.iv – Modalidades paralímpicas	32
iv.iv.i – Atletismo	32
iv.iv.ii – Boccia.....	32
iv.iv.iii – Goalball.....	33
iv.iv.iv – Voleibol sentado.....	34
v – Atitudes face à inclusão de alunos com deficiência.....	35
v.i – Estudos empíricos realizados	36
2 – Pergunta de partida e objetivos da investigação	45
Capítulo II – Metodologia e estrutura da investigação.....	46
1 – Caracterização do estudo	46
2 – Definição e caracterização das variáveis	46
i – Variáveis independentes.....	46
ii – Variáveis dependentes.....	47
3 – Hipóteses.....	48

Capítulo III – Desenho do estudo	52
1 – Caracterização da amostra	52
2 – Descrição e aplicação do instrumento de recolha de dados	53
i – Instrumento de Avaliação das Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física	53
ii – Procedimentos de aplicação do instrumento	54
iii – Tratamento e análise de dados	56
Capítulo IV – Apresentação de resultados	58
1 – Estatística descritiva descritora da amostra em estudo	58
i – Distribuição de frequências da variável Género	58
ii – Distribuição de frequências da variável Idade	59
iii – Distribuição de frequências da variável Presença de familiares ou amigos com deficiência	60
iv – Distribuição de frequências da variável Presença de pessoas com deficiência na turma.....	60
v – Distribuição de frequências da variável Presença de pessoas com deficiência na aula de EF.....	61
vi – Distribuição de frequências da variável Nível de competitividade.....	61
2 – Estatística inferencial	62
i – Análise segundo o Género	62
i.i – Pré teste	62
i.ii – Pós teste.....	63
ii – Análise segundo a existência de familiares ou amigos com deficiência.....	65
ii.i – Pré teste	65
ii.ii – Pós teste.....	66
iii – Presença de pessoas com deficiência na turma.....	67
iii.i – Pré teste	67
iii.ii – Pós teste	69
iv – Presença de pessoas com deficiência na aula de EF	70
iv.i – Pré-teste	70
iv.ii – Pós-teste	72
v – Nível de competitividade	73
v.i – Pré-teste	73
v.ii – Pós-teste	75

vi – Relação entre Pré-Teste e Pós-Teste	78
Capítulo V – Discussão de resultados	82
1 – Análise segundo o Género	83
2 – Análise segundo a presença de familiares ou amigos com deficiência	83
3 – Análise segundo a presença de pessoas com deficiência na turma.....	84
4 – Análise segundo a presença de pessoas com deficiência na aula de EF.....	86
5 – Análise segundo o nível de competitividade	87
6 – Relação entre Pré-teste e Pós-teste	88
Capítulo VI - Considerações finais.....	90
Capítulo VII - Referências bibliográficas.....	93
Anexos.....	97
Anexo I – Questionário CAIPE-R	97
Anexo II – Declaração de consentimento informado	101
Anexo III – Declaração de aceitação da direção do agrupamento de escolas	102
Anexo IV – Autorização de uso do instrumento de inquirição.....	103
Anexo V – Estatísticas de confiabilidade	105

Índice de figuras

Figura1 - Teoria do Comportamento Planeado	15
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição da variável género	52
Tabela 2 – Distribuição da variável idade	52
Tabela 1 – Distribuição de frequências da variável género.....	58
Tabela 2 – Distribuição de frequências da variável Idade.....	59
Tabela 3 – Variável Idade (estatísticas).....	59
Tabela 4 – Distribuição de frequências da variável presença de familiares ou amigos com deficiência.....	60
Tabela 5 – Distribuição de frequências da variável presença de pessoas com deficiência na turma	60

Tabela 6 – Distribuição de frequências da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF	61
Tabela 7 – Distribuição de frequências da variável nível de competitividade	61
Tabela 8 – Estudo estatístico da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pré-teste	62
Tabela 9 – Teste de amostras independentes, da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pré-teste.....	63
Tabela 10 – Estudo estatístico da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pós-teste	64
Tabela 11 – Teste de amostras independentes, da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pós-teste	64
Tabela 12 – Estudo estatístico da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pré-teste	65
Tabela 13 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pré-teste	66
Tabela 14 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pós-teste.....	66
Tabela 15 – Teste de amostras independentes, da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pós-teste.....	67
Tabela 16 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pré-teste	68
Tabela 17 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pré-teste.....	68
Tabela 18 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pós-teste.....	69
Tabela 19 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pós-teste	70
Tabela 20 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pré-teste	71
Tabela 21 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pré-teste.....	71
Tabela 22 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pós-teste	72
Tabela 23 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pós-teste	72
Tabela 24 – AEEF, no pré-teste.....	73
Tabela 25 – AFAR, no pré-teste.....	74

Tabela 26 – AGEF, no pré-teste	74
Tabela 27 – Teste ANOVA, relação entre grupos por níveis de competitividade e AEEF, AFAR e AGEF, no pré-teste.....	74
Tabela 28 – Teste Scheffe, comparações múltiplas por níveis de competitividade e Atitudes no pré-teste	75
Tabela 29 – AEEF, no pós-teste	76
Tabela 30 – Atitude Face à Alteração de Regras, no pós teste.....	76
Tabela 31 – AGEF, no pós-teste.....	76
Tabela 32 – Teste ANOVA, relação entre grupos por níveis de competitividade e AEEF, AFAR e AGEF, no pós-teste	77
Tabela 33 – Teste Scheffe, comparações múltiplas por níveis de competitividade e Atitudes no pós-teste	77
Tabela 34 – Estatísticas de amostras emparelhadas	78
Tabela 35 – Correlações de amostras emparelhadas	78
Tabela 36 – Teste de amostras emparelhadas.....	78
Tabela 37 – Influência do gênero nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.....	79
Tabela 38 – Influência da PFAD nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.....	79
Tabela 39 – Influência da PPDT nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.	80
Tabela 40 – Influência da PPDAEF nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.....	80
Tabela 41 – Influência do nível de competitividade nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.	81
Tabela 42 – Comparação das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e após a intervenção (AI).....	81

Lista de abreviaturas

AEEF – Atitudes Específicas face à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física

AFAR – Atitudes Face à Alteração de Regras

AGEF – Atitudes Globais na Educação Física

AI – Atividades Inclusivas

CAIPE-R– *Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DP– Desvio Padrão

DPE – Dia Paralímpico na Escola

EF – Educação Física

EFA – Educação Física Adaptada

Investigação-Ação (I-A)

IPC – *International Paralympic Committee*

M – Média

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – *Physical Education*

PFAD – Presença de Familiares ou Amigos com Deficiência

PPDAEF – Presença de Pessoas com Deficiência na Aula de EF

PPDT – Presença de Pessoas com Deficiência na Turma

PSD – *Paralympics School Day*

SEN– *Special Educational Needs*

SPSS– *Statistical Package for the Social Sciences*

Introdução

No dia-a-dia os profissionais são confrontados com opiniões distintas que os orientam para adotar as mais variadas atitudes face a diferentes temas. Todas essas opiniões são sustentadas por valores, sentimentos, crenças ou experiências, o que torna difícil aferir qual a posição correta face a esse tema, impossibilitando uma escolha absoluta.

Quando se fala em atitudes, não se podem definir atitudes certas ou erradas perante determinado assunto, mas sim atitudes mais ou menos positivas. A partir da percepção do meio envolvente, o homem vai organizando as informações, relacionando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma tendência para agir (favoravelmente ou desfavoravelmente) em relação às pessoas e aos objetos presentes na sociedade. A essas informações com forte carga afetiva, que talham o indivíduo para um determinado comportamento, dá-se o nome de atitudes.

No contexto educativo, as atitudes assumem a máxima importância, na medida em que influenciam o comportamento de todos os agentes educativos face aos diversos problemas existentes na escola. A inclusão de alunos com deficiência é um deles. Até finais do séc. XIX a escola não admitia estas crianças, que estavam socialmente excluídas. A evolução da educação especial passou por várias etapas até chegar aos dias de hoje. A partir dos anos 80 começou-se a falar em Práticas e Modelos Educativos, os quais, vieram consolidar a integração como um direito social. Em 1986 foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo e em 1991 surgiu o decreto-lei 319/91. Em 1994, com a Conferência de Salamanca, a escola inclusiva ganha força e em 2008 o decreto-lei 3/2008 vem revogar o anterior decreto-lei 319/91, configurando o modelo atual.

De facto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirma a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos, consagrando um conjunto de princípios que reflectem novas políticas educativas, consagrando que:

- cada criança tem o direito à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro (*in* Diário da República) define:

“os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

No âmbito deste decreto-lei, a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Em suma, a inclusão do aluno com deficiência é hoje em dia um imperativo. É dada cada vez mais importância a esta temática. Como profissional do desporto, o autor sente

também a necessidade de trabalhar a inclusão. Interessante saber se os alunos com deficiência são incluídos nas aulas de EF, se são aceitos pelos seus pares, se os professores promovem a inclusão (e como a promovem), nomeadamente nas aulas de EF.

Os problemas levantados com a inclusão de alunos com NEE na escola são muitos, não só para os professores, mas também para os alunos. No ano letivo 2013/2014, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), havia cerca de 65 mil alunos com NEE a frequentar escolas do ensino regular, e, embora as políticas públicas adotem o princípio de educação inclusiva, existem escolas com alunos portadores de NEE que não têm, em tempo útil, os recursos humanos e materiais que permitem dar uma resposta apropriada.

O CNE refere também que o alargamento da escolaridade obrigatória veio aumentar o período de permanência de alunos com NEE nas escolas, alargando a sua frequência às escolas secundárias, as quais, na sua maioria, exibem falta de condições necessárias, para responder a este desafio.

É neste contexto que faz todo o sentido analisar as atitudes. A maioria das dissertações investiga as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Por não haver tantos estudos realizados, optou-se por aferir as atitudes dos alunos. Neste caso, as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

O presente estudo teve como objetivo avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e após a aplicação de uma atividade inclusiva. A metodologia seguida, quantitativa, foi suportada na aplicação de um questionário (CAIPE-R) a turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O presente estudo poderá contribuir positivamente para a melhoria do processo de inclusão nas aulas de EF, permitindo retirar ilações importantes acerca das atitudes dos alunos sem deficiência, do 3º ciclo do ensino básico, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, possibilitando encontrar estratégias para o processo de inclusão nas aulas de EF.

O estudo encontra-se organizado em três capítulos distribuídos da seguinte forma:

O capítulo I – Concepção do Estudo – inicia-se com a Revisão da Literatura e contempla o enquadramento teórico, tendo sido analisados alguns trabalhos de investigação recentes e conclui-se com a pergunta de partida e os objetivos deste estudo.

O capítulo II – Metodologia e estrutura da investigação – apresenta o enquadramento metodológico do estudo, relatando as condições da sua contextualização. Definem-se e caracterizam-se as variáveis e, por último, definem-se as hipóteses.

No capítulo III – Desenho do Estudo – apresentam-se os procedimentos no trabalho de campo. É descrita a população alvo e o processo de amostragem. São descritas as técnicas, instrumentos e tecnologias de recolha, validação e análise de dados.

No capítulo IV – Apresentação de Resultados – apresentam-se os resultados obtidos através das estatísticas descritiva e inferencial.

No capítulo V – Discussão de Resultados – são comparados os resultados obtidos neste estudo com os resultados obtidos em outros estudos.

Por fim, são tecidas as considerações finais e referida a bibliografia utilizada.

Capítulo I – Concepção do Estudo

1 – Revisão da Literatura

i – Atitude

Quando se fala de atitude face a algo, está-se a referir a uma ideia repleta de sentimentos face a algo concreto, que condiciona e leva a agir de uma determinada forma diante uma situação particular. Todas as atitudes possuem uma intensidade, podendo fazer com que uma mesma situação para uma pessoa seja positiva e para outra seja negativa.

Ao nível da linguagem quotidiana, confunde-se atitude com comportamento. A atitude é uma tendência para responder a um objeto social, situação, pessoa, acontecimento – de modo favorável ou desfavorável. As atitudes traduzem-se em comportamentos que cada indivíduo demonstra, na presença de determinada situação.

Pode-se dizer que não se observa uma atitude diretamente, mas através de uma atitude pode-se prever um comportamento.

A atitude é suscetível de mudança, mostrando, no entanto, resistências. As atitudes desenvolvem-se cedo no indivíduo e crescem, gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente o resultado de interações ou de práticas anteriores.

i.i – Definição e enquadramento teórico da atitude

São inúmeras as definições de atitude que se encontram ao longo dos tempos.

Ajzen & Fishbein (1980, *cit. in* Martins, 2011) referem que as atitudes podem ser utilizadas como explicação da acção humana, partindo do pressuposto de que as atitudes são responsáveis por uma disposição comportamental para a reacção a determinadas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos em certos contextos sociais.

Atitude é uma forma de proceder/agir relativamente a uma situação social, pessoal e/ou profissional dependente de factores intrínsecos e extrínsecos (Filipe, 2012).

Segundo Lima (2006, *cit. in* Bolieiro, 2012) a atitude engloba uma vertente mental e outra comportamental, razão pela qual é considerada, pela psicologia social, uma mediadora entre a forma de agir e a de pensar dos indivíduos.

Serrano (1998, *cit. in* Martins, 2011), confirmando Thurstone (1928, *cit. in* Nobre, 2009), sugere que a atitude surge como o somatório do conjunto de inclinações e sentimentos que um indivíduo apresenta (preconceito ou polarização, ideias preconceituosas e medos, ameaças e convicções) sobre um tópico específico.

Pinheiro (2001, *cit. in* Martins, 2011) exprime o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais.

Segundo Lima (2004, *cit. in* Pires, 2013) atitude é uma interligação dos processos psicológicos internos de cada indivíduo, elaborada a partir de comportamentos observados.

Atitude pode ser caracterizada como uma emoção que se sente em resposta a um determinado estímulo, ou seja, é uma avaliação ou julgamento do mundo que nos rodeia (Triandis, 1971, *cit. in* Almeida, 2012).

Duque (1999, *cit. in* Leitão, 2014) refere que as atitudes são disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos.

O indivíduo, através da percepção do meio social, organiza uma ideia e desenvolve uma predisposição para agir, de forma positiva ou negativa, face às pessoas ou situações. A esta ideia dá-se o nome de atitude (Teixeira, 2014).

Carioca (1997, *cit. in* Afonso, 2011) assume o conceito de atitude como um estado de prontidão ou tendência para agir ou reagir de certa forma, por parte de um sujeito, quando confrontado com determinados estímulos.

Allport (1935, *cit. in* Nobre, 2009), interpreta atitude como um estado de disposição mental e nervosa que, ao ser organizado pela experiência, exerce influência direta ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo a todos os objetos e situações com os quais ele está relacionado. Este autor defende a ideia de que uma atitude pode ser modificada através de uma experiência, desde que esta seja significativa.

Atitude é uma forma estruturada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido no meio envolvente (Vian et al., 1973, *cit. in* Nobre, 2009).

Pode ser considerada uma organização duradoura de avaliações, positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de ação, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objetos sociais (Krech et al., 1975, *cit. in* Nobre, 2009).

Mehrens e Lehmann (1978, *cit. in* Nobre, 2009), consideram as atitudes extremamente importantes, sendo necessária uma aprendizagem adequada, decorrendo esta da vivência do indivíduo no meio social com variadas funções e papéis que necessitam de ser aprendidos e desempenhados frente a situações que a vida lhe apresenta.

A atitude é algo aprendido, tendo um fundo emocional, que leva o sujeito a pensar, sentir, perceber, e também agir de uma forma consistente, com manifestações de comportamento favorável ou desfavorável em relação a uma pessoa, objeto ou ideia (Duck, 1986, *cit. in* Nobre, 2009).

De acordo com Ajzen (1988, *cit. in* Nobre, 2009), atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento.

Segundo Fazio (1989, *cit. in* Nobre, 2009), trata-se de uma associação na memória entre um objeto de atitude e uma avaliação.

Fernandes (1990, *cit. in* Nobre, 2009) considera que a escola tem responsabilidade no alargamento, consciente e intencional, de atitudes positivas necessárias para o desenvolvimento do indivíduo, no aspeto social e pessoal.

Atitude é a tendência psicológica que se expressa mediante a avaliação de uma entidade (objeto) concreta com certo grau de favorabilidade ou desfavorabilidade (Eagly & Chaiken, 1993, *cit. in* Centeio, 2009).

Para Malouf & Schiller (1995, *cit. in* Godinho, 2009), as atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos.

As atitudes são aprendidas através de experiências sociais e ambientais e não geneticamente (Sable, 1995, *cit. in* Nobre, 2009).

Segundo Rodrigues (1996, *cit. in* Nobre, 2009), a atitude é uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto.

As atitudes são posições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objetos, pessoas e acontecimentos (Duque, 1999, *cit. in* Centeio, 2009).

A atitude não é um comportamento mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira (Nunes, 2007, *cit. in* Nobre, 2009).

Atitude é uma tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor (Gonçalves, 2008, *cit. in* Centeio, 2009).

Segundo Verdugo (1995, *cit. in* Godinho, 2009), as várias definições tendem a caracterizar as atitudes como sendo integradas por três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

- O componente cognitivo refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objeto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível discriminar antecedentes e consequentes cognitivos;

- O componente afetivo relaciona-se com as emoções e sentimentos na presença de um objeto e que levam o sujeito a aproximar-se ou a afastar-se. Está ligado às necessidades e motivações;
- O componente comportamental traduz-se nas reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude.

ii – Teorias da Predição do Comportamento

As teorias são conjuntos de factos, ideias ou conceitos inter-relacionados, que são sistematicamente formadas em torno de um tema central. São usadas, habitualmente, para descrever, explicar ou prever ocorrências ou fenómenos.

As teorias do Contacto (Allport), da Dissonância Cognitiva (Festinger), da Ação Refletida (Fishbein & Ajzen) e do Comportamento Planeado (Ajzen), evidenciadas de seguida, centram-se em atitudes e comportamentos, indo de encontro a este tipo de estudo e ao instrumento de avaliação utilizado.

ii.i– Teoria do Contacto

A teoria do contacto baseia-se no pressuposto de que o contacto entre grupos em conflito iria possibilitar aos indivíduos descobrirem toda a espécie de semelhanças que nunca imaginariam existir, auxiliando desta forma o seu relacionamento e compreensão mútua.

Allport (1954, *cit. in* Pires, 2013) afirma que é necessário especificar em que condições esse contacto entre os grupos se estabelece. Para isso elaborou uma classificação. Essa classificação divide-se em fatores: quantitativos, relativos ao estatuto, relacionados com o papel de cada um, de atmosfera envolvente, de personalidade dos indivíduos e áreas de contacto entre grupos.

- Fatores quantitativos: estão intrinsecamente relacionados com o tempo de duração dos contactos, com o número de pessoas envolvidas e ainda a sua diversidade.
- Fatores relativos ao estatuto: referem-se ao estatuto dos membros do grupo, bem como do próprio grupo.
- Fatores relacionados com o papel de cada um: diz respeito à organização e às funções dentro do grupo (subordinação e dominância).
- Fatores de atmosfera envolvente: encontram-se ligados ao tipo de contacto estabelecido, isto é, se é voluntário ou involuntário, real ou artificial, frequente ou excepcional.
- Fatores de personalidade dos indivíduos: ao nível do preconceito, da experiência prévia do grupo e ainda do nível de instrução.
- Fatores áreas de contato entre grupos: profissional, recreativa, religiosa e política.

Para Sherril (1998, *cit. in* Pires, 2013) esta teoria tem como principal objetivo o desenvolvimento de atitudes positivas entre os pares, sendo estas promovidas através de experiências planeadas de interação e de um ambiente organizado com precisão. Sendo o veículo ideal para reduzir o preconceito e os estereótipos. A teoria do contacto é uma das abordagens teóricas mais utilizadas para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares, em relação aos indivíduos com deficiência. Pressupõe a ideia de que o preconceito pode ser reduzido através de igual tratamento no contacto entre grupos majoritários e minoritários no alcance de objetivos comuns (Allport, 1954, *cit. in* Godinho, 2009).

O contacto entre membros de grupos diferentes possibilita aos indivíduos descobrir que, afinal, existem mais afinidades entre si do que inicialmente imaginavam, nomeadamente, nos sentimentos, nos valores ou nas atitudes.

Allport (1954, *cit. in* Nobre, 2009), afirma que esta teoria preconiza a diminuição dos preconceitos negativos, bem como da valorização das atitudes e dos comportamentos favoráveis. Para que tal aconteça deveremos cumprir as seguintes premissas:

- Deve promover um contacto suficientemente íntimo para produzir o conhecimento e compreensões recíprocas;

- É importante que exista um suporte e autoridade institucional, para que o contacto entre o grupo seja promovido;
- A situação do contacto deverá promover atividades conjuntas, para o cumprimento de um objetivo comum.
- Conferir o mesmo estatuto aos diferentes indivíduos ou grupos, o que pode facilitar a atracção entre eles e reduzir os preconceitos mútuos negativos.

Tal como num jogo desportivo coletivo, a comunhão de objetivos facilita o aumento de perceção de semelhanças entre os grupos naquela situação (Allport, 1954, *cit. in* Nobre, 2009).

Quanto mais íntimo e cooperativo for o contacto, mais facilmente aumentará a solidariedade e a aceitação social (Van Hook, 1992, *cit. in* Nobre, 2009).

A teoria do contacto é utilizada não apenas para manter as pessoas unidas como também para a integração, que promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interação e de um ambiente organizado. O contacto entre as pessoas, se for cuidadosamente estruturado e implementado, pode reduzir o preconceito e os estereótipos. A teoria de contacto pressupõe que quando a população tem interações diretas, agradáveis, frequentes e significativas com indivíduos que tenham incapacidades irá produzir-se uma mudança positiva de atitude (Sherrill, 1998, *cit. in* Godinho).

ii.ii – Teoria da Dissonância Cognitiva

A dissonância cognitiva refere-se ao conflito entre duas ideias, crenças ou opiniões contraditórias entre si. Pode dizer-se que dissonância é um conflito entre o que o indivíduo pensa e o que faz.

O autor desta teoria, Leon Festinger, afirma que esta discrepância entre o que se pensa e o que se faz provoca um desconforto psicológico. Segundo Festinger (1957, *cit. in* Amaral, 2009), forçar alguém a fazer algo contra aquilo em que acredita pode ser suficiente para levar a pessoa a mudar a sua opinião.

Dissonância cognitiva é uma teoria sobre a motivação humana que afirma ser psicologicamente desconfortável manter crenças contraditórias. A teoria prevê que a dissonância, por ser desagradável, motiva a pessoa a substituir a sua crença, atitude ou comportamento.

Para Festinger (1957, *cit. in* Godinho, 2009) dissonância e consonância são relações entre crenças, ou seja, entre opiniões, crenças, conhecimentos sobre o ambiente e sobre as próprias ações e sentimentos. Segundo o autor, duas opiniões, crenças, ou itens de conhecimento são dissonantes entre si quando não se encaixam um com o outro, isto é, são incompatíveis. Alega ele que existem três maneiras de se lidar com a dissonância cognitiva, não as considerando mutuamente exclusivas:

- pode-se tentar substituir uma ou mais crenças, opiniões ou comportamentos envolvidos na dissonância;
- pode-se tentar adquirir novas informações ou crenças que irão aumentar a consonância existente, fazendo assim com que a dissonância total seja reduzida;
- pode-se tentar esquecer ou reduzir a importância daquelas crenças que mantêm um relacionamento dissonante.

Festinger (1957, *cit. in* Amaral, 2009) constatou que, uma vez criada uma dissonância cognitiva numa pessoa, um pequeno estímulo pode levar à adoção de um novo comportamento, mas se o estímulo for muito intenso a pessoa pode mudar apenas o seu comportamento e manter o modelo mental que conflita.

Um exemplo de causa da dissonância cognitiva surge quando alguma nova informação, fundamento ou evidência pertinente causa atrito com a crença religiosa de um indivíduo. Quanto mais tempo o indivíduo tiver acreditado, e quanto mais enraizada e importante aquela crença seja para a pessoa, na maioria dos casos, a dissonância poderá levá-la simplesmente à forma mais célere e direta de esquecer essa nova informação dada. O poder do cérebro é enorme, ou seja, habitualmente o indivíduo vai preferir ficar agarrado às suas crenças, ao invés de ter de se adaptar a todo um novo rumo de pensamento, que despenderia muito tempo e energia.

De acordo com Waal e Telles (2004, *cit. in* Amaral, 2009), a maior dissonância ocorre quando duas alternativas são igualmente atraentes; quando ocorre uma divergência entre

um comportamento e um conceito, é mais provável que o conceito seja mudado para acomodar o comportamento; quando a pessoa reduz a importância de um elemento, a tensão é reduzida, mas não ocorre nenhuma aprendizagem; já nos outros casos, há uma aprendizagem na forma da aceitação de uma nova informação em substituição a uma informação já existente.

ii.iii – Teoria da Ação Refletida

Segundo Fishbein & Ajzen (1980, *cit. in* Godinho, 2009), autores desta teoria, a atitude junto a um objeto pode ser mensurada como a soma do conjunto de crenças sobre os atributos dos objetos, ponderada pela avaliação desses atributos. Para estes autores, o principal objetivo desta teoria é antever e perceber o comportamento individual.

Para prever um comportamento específico, temos que ter acesso de forma igual a intenções específicas, e estas não podem ter mudado no intervalo de tempo em que foi conjecturada e o tempo em que foi observado o comportamento (Ajzen & Madden, 2005, *cit. in* Godinho, 2009).

A teoria da ação refletida foi desenvolvida para explicar comportamentos motivados, que dependem da vontade do indivíduo. No que respeita à atividade física, o comportamento é determinado pelas próprias intenções de desempenhar ou não a atividade. Assim, as intenções são fator direto do comportamento nesta teoria.

Esta teoria pressupõe que a maioria dos comportamentos com relevância social estão sob controlo volitivo e que a intenção comportamental é fundamental para a predição desse comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975, *cit. in* Leitão, 2014).

Ajzen (1991, *cit. in* Leitão, 2014) afirma que a intenção comportamental é um indiciador da motivação individual para agir de determinada forma, isto é, indica o quanto um indivíduo está disposto a tentar, e quanto tempo e esforço está disposto a gastar, para efetivar esse comportamento.

Fishbein & Ajzen (1975, *cit. in* Leitão, 2014) referem que a intenção comportamental é mediada entre a atitude específica e a norma subjectiva. Sendo que a primeira é a

avaliação individual (positiva ou negativa) de um comportamento, e a segunda deriva das pressões sociais que resultam da percepção do comportamento esperado pelos outros.

A teoria da ação refletida é uma teoria explicativa da relação entre crenças, atitudes e comportamentos. Os autores desta teoria defendem que a maioria dos comportamentos humanos pode ser predita, quase exclusivamente, nos termos das crenças individuais e atitudes (Pety & Cacioppo, 1981, *cit. in* Godinho, 2009).

Assim, a atitude é a força das crenças relativas a um determinado objecto, com base na avaliação que o individuo faz dessas mesmas crenças (Fishbein & Ajzen, 1975, *cit. in* Leitão, 2014). Pode dizer-se que alguém que acredite que pondo em prática um determinado comportamento o levará a desfechos positivos, adotará uma atitude favorável face à execução do comportamento. Ao invés, alguém que acredite que pondo em prática um determinado comportamento o levará a desfechos negativos, terá uma atitude desfavorável face à execução do comportamento.

ii.iv – Teoria do Comportamento Planeado

A teoria do comportamento planeado, da autoria de Ajzen em 1985, desenvolveu-se a partir da teoria da ação refletida de Ajzen & Fishbein, criada em 1980, à qual foi adicionado o conceito de percepção de controlo do comportamento. O fator central da teoria do comportamento planeado é a intenção individual para um determinado comportamento. Assim, quanto maior for a intenção de executar um determinado comportamento, maior a probabilidade deste se cumprir.

Segundo Mendes (2009, *cit. in* Leitão, 2014) quanto mais positiva é a atitude e a norma subjectiva, e quanto maior é a percepção de controlo do comportamento, mais provável é a realização desse comportamento.

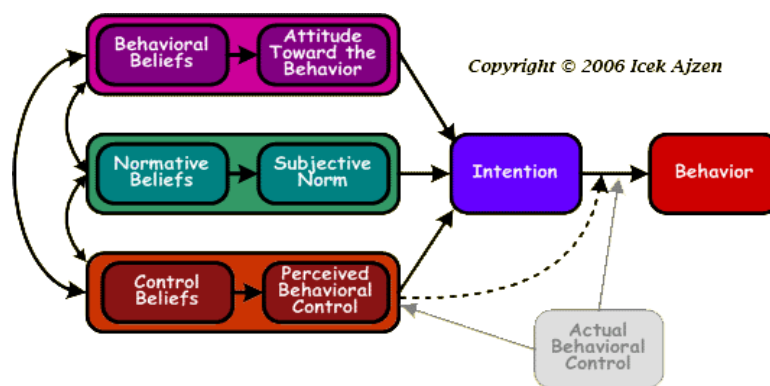


Figura1 - Teoria do Comportamento Planeado

Fonte: <http://people.umass.edu/aizen/tpb.diag.html>

Analisando o esquema acima pode definir-se comportamento como sendo uma consequência observável numa determinada situação, em resposta a um dado alvo (Ajzen, 1985, *cit. in* Nobre, 2009). A principal condicionante do comportamento é a intenção. Esta estrutura é um reflexo de que a pessoa se encontra disposta a comportar-se de determinada forma, e adicionalmente, mostra o empenho com que esta pretende desempenhar o seu comportamento (Carron et al., 2003, *cit. in* Nobre, 2009).

De acordo com esta teoria existem três conceitos independentes que determinam uma ação: a atitude face a um determinado comportamento; a pressão social (norma subjetiva) exercida com vista a realizar determinado comportamento e a percepção de controlo comportamental.

A presente teoria afirma também que cada uma das três determinantes está subjacente a um grupo de crenças, que constituem os elementos chave da intervenção, para além de outros fatores determinantes específicos. Leitão (2014) refere, em primeiro lugar, que a atitude face a um determinado comportamento é a avaliação geral deste. Em segundo lugar, a norma subjetiva é a estimativa que a pessoa faz sobre a pressão social exercida para a execução ou não do comportamento alvo. Por último, a percepção do controlo comportamental refere-se ao quão capaz se sente de controlar esse comportamento.

A atitude reflete-se numa apreciação positiva ou negativa do comportamento executado; a norma subjetiva reflete a percepção da pressão social que os indivíduos podem sentir para executar ou não o comportamento; a percepção de controlo do comportamento é

definida como a percepção da facilidade ou dificuldade em executar o comportamento (Courneya *et al.* 2000, *cit. in* Godinho, 2009).

A atitude é a percepção que o indivíduo tem sobre as vantagens e desvantagens, as consequências e a importância destas em relação ao comportamento em causa (Matos & Sardinha, 1999, *cit. in* Godinho, 2009).

Segundo Calmeiro & Matos (2004, *cit. in* Godinho, 2009), a atitude é determinada por crenças evidentes em relação ao comportamento (crenças comportamentais), e pela avaliação pessoal do resultado desse comportamento (avaliação das consequências).

Culos-Reed (2001, *cit. in* Godinho, 2009) afirma que as atitudes são função de crenças sobre a percepção das consequências em desempenhar um comportamento e a avaliação pessoal dessas consequências.

Como exemplo, um indivíduo que pratica exercício físico regularmente pode acreditar que este é importante para uma vida saudável (crença no comportamento) e, valorizar muito esse estilo de vida (avaliação das consequências). Estas crenças podem ser adquiridas diretamente, através da experiência pessoal, ou, indiretamente, através da interação com os outros (família, colegas, escola, comunidade...).

A norma subjetiva consiste na percepção do indivíduo acerca das influências sociais. É determinada pelas crenças normativas do indivíduo, isto é, a percepção do que os outros pensam acerca do que se deve ou não deve fazer e, por outro lado, pela motivação que o indivíduo tem para corresponder a essas expectativas (Calmeiro & Matos, 2004, *cit. in* Godinho, 2009).

A norma subjetiva representa a influência para a adesão ao comportamento por parte de outrem, sendo função da percepção das expectativas dos outros (crenças normativas) e da motivação para cumprir essas expectativas (motivação para agir) (Culos-Reed, 2001, *cit. in* Godinho, 2009).

Por exemplo, se o indivíduo acredita que deixar de fumar promove a saúde e valoriza essa opinião, as suas normas subjetivas para deixar de fumar serão elevadas, o que irá influenciar positivamente as suas intenções.

Segundo Calmeiro & Matos (2004, *cit. in* Godinho, 2009), a percepção de controlo do comportamento é determinada por dois fatores:

- as crenças de controlo, que constituem as percepções dos recursos e oportunidades de realização do comportamento e as percepções acerca das barreiras previstas;
- o poder de controlo, que consiste na percepção de domínio que o indivíduo exerce sobre as crenças de controlo.

Quanto mais favoráveis forem as atitudes e as normas subjetivas 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. Por outro lado, as pessoas que acreditam não ter recursos ou possibilidades para realizar um determinado comportamento, têm menor probabilidade de formar intenções comportamentais para a sua realização, independentemente de conservarem atitudes favoráveis em relação ao comportamento e acreditarem que os outros significativos aprovariam a realização desse comportamento (Ajzen, 1991, *cit. in* Godinho, 2009).

O controlo comportamental e a crença pessoal sobre a facilidade em executar determinado comportamento, são fatores importantes na relação entre a atitude, a intenção e o comportamento. O indivíduo pode ser incapaz de concretizar determinado comportamento caso este não se situe no controlo voluntário (Ajzen, 1991, *cit. in* Nobre, 2009).

Por exemplo, um indivíduo pretende deixar de fumar, no entanto, a sua susceptibilidade à pressão social também é influenciada pelas suas crenças. O indivíduo permanecerá com o seu comportamento de fumador se acreditar que as pessoas que ele quer que o aceitem esperam que ele fume.

O reconhecimento de que as intenções não levam ao comportamento quando existe incapacidade de desempenho, barreiras situacionais ou incerteza das próprias intenções, permitiu o desenvolvimento desta teoria. A percepção de controlo do comportamento, para além das intenções, como mais um fator previsto do comportamento, permite incluir na teoria os comportamentos não motivados, ou seja, aqueles que não dependem da vontade própria (Matos & Sardinha, 1999, *cit. in* Godinho, 2009).

Esta consideração é importante pois prorroga a aplicabilidade da teoria para além do comportamento facilmente executável (comportamento motivado), aplicando-se, também, a comportamentos e objetivos complexos que dependem do desempenho de uma série complexa de outros comportamentos (Conner & Spark, 1996, *cit. in* Godinho, 2009).

A perceção de controlo do comportamento é influenciada por fatores de controlo interno (intrínsecos ao indivíduo), e fatores de controlo externo (resultantes da situação). Os fatores internos envolvem informação sobre o comportamento e competências para a sua realização, enquanto os externos envolvem as emoções, o stress e compulsões. Para modificar o primeiro grupo de fatores pode-se servir da experiência, da aquisição de informação e da aprendizagem das competências necessárias, ampliando, assim, o grau de controlo. Alterar o segundo grupo de fatores mostra-se mais difícil, pois um indivíduo que está sob pressão emocional não tem qualquer controlo sobre o seu comportamento, não sendo, por isso, responsável por este (Conner & Spark, 1996, *cit. in* Godinho, 2009).

Os fatores externos podem também ser agrupados em dois grupos: oportunidades e dependência de outros. No primeiro caso, se a oportunidade é decisiva para a realização de um comportamento, a falta de oportunidades indica a existência de um obstáculo diretamente envolvido à sua execução, e que poderá alterar a intenção de executá-lo. A dependência dos outros influencia na medida em que o indivíduo necessita que o outro esteja disposto a colaborar para a realização do comportamento (Conner & Spark, 1996, *cit. in* Godinho, 2009).

A maioria dos comportamentos situa-se entre dois extremos opostos que representam a perceção de controlo do comportamento, ou seja, entre a facilidade e dificuldade em realizar o comportamento (Ajzen, 1988, *cit. in* Godinho, 2009).

Num extremo situam-se os comportamentos fáceis de realizar e, por isso com poucos problemas de controlo. No outro extremo estão os comportamentos difíceis de realizar, e sobre os quais se tem pouco controlo porque exigem recursos e capacidades especiais. Por exemplo, caminhar pela rua é uma ação sem problema de controlo, mas adotar uma prática regular de exercício físico quando se é sedentário é uma ação que coloca muitos problemas de controlo. Segundo Conner & Spark (1996, *cit. in* Godinho, 2009) é por

esta razão que as pessoas provavelmente aderem mais a comportamentos agradáveis e desejáveis, sobre os quais têm controlo, e tendem a abandonar comportamentos sobre os quais o controlo é mais difícil.

iii – Deficiência e Necessidades Educativas Especiais

A expressão NEE, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6), refere-se a:

“(...) todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (...) crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (...) refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.”

Alguns autores referem dois tipos de NEE (Alves, 2006, *cit. in* Amaral, 2009):

- temporárias: decorrem só num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por problemas ligeiros;
- permanentes: manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam de alterações significativas no desenvolvimento do aluno.

Correia (2010, *cit. in* Almeida, 2012) afirma que os alunos com NEE, durante parte ou durante todo o seu percurso escolar, podem necessitar de serviços de educação especial, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

O conceito de NEE engloba crianças e jovens que têm dificuldades em acompanhar o currículo normal, independentemente dos seus problemas se manifestarem a nível físico, sensorial, intelectual ou emocional (Correia, 1999, *cit. in* Rosa, 2010).

De acordo com estas ideias, as crianças e jovens com NEE, são aquelas que requerem educação especial e serviços específicos de apoio para a realização total do seu potencial humano.

Apesar do conceito de NEE abranger um vasto leque de população, este estudo apenas contempla as condições de deficiência, ou seja, a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica.

Deficiência consiste numa redução efetiva e acentuada da capacidade de inserção social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios e recursos especiais, a fim de receber ou transmitir informações necessárias ao desempenho da função a ser exercida (Xavier, 2008, *cit. in* Amaral, 2009).

Marques et. al. (2001, *cit. in* Martins, 2011) aponta a deficiência como um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada por médicos e/ou psicólogos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1989, *cit. in* Nobre, 2009), pode-se classificar deficiência e necessidades especiais como:

- Físicas, nos quais se inserem as sensoriais, motoras e orgânicas;
- Mentais, onde podem encontrar-se a deficiência intelectual, doença mental, dificuldades de aprendizagem e sobredotação;
- Multideficiências.

A Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF) (OMS/DGS, 2004, p. 187) define deficiência como “(...) uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais) (...)”. Ainda de acordo com a CIF (OMS/DGS, 2004, p. 49), deficiências são “(...) problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.” Ou seja, trata-se de uma exteriorização de um estado patológico que reflete um distúrbio orgânico. Aliás, de acordo com a Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto (*in* Diário da República), que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.”

Para Babcock (1962, *cit. in* Nobre, 2009), deficiência pode ainda ser definida como uma doença física ou mental, condição ou dano que prejudica a capacidade de realizar determinadas atividades.

iv – Inclusão

Uma ação que combate a exclusão geralmente ligada a minorias raciais, indivíduos de certa classe social, nível educacional, com deficiência, idosos, entre outros, que não têm acesso a várias oportunidades, pode ser definida como inclusão.

Uma escola inclusiva é um local onde todos pertencem, são aceitos, e ajudados pela totalidade dos elementos que constituem a comunidade escolar (Stainback & Stainback, 1990, *cit. in* Nobre, 2009).

Rodrigues (2007, *cit. in* Rosa, 2010) afirma que a escola tem a responsabilidade de não trabalhar apenas com os alunos ditos normais, mas também com os que fogem a essa normalidade, sendo da responsabilidade da escola e da sociedade respeitar e trabalhar com as diferenças de cada um.

Ainscow (1999, *cit. in* Martins, 2011) refere que durante o processo de inclusão se afrontam e defrontam renovadamente os processos e as práticas, que vão erguendo barreiras que comprometem a participação de alguns estudantes.

A valorização da diversidade humana é o princípio fundamental da inclusão. Para Hegarty (1994, *cit. in* Nobre, 2009) a educação inclusiva pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade, para alunos com NEE, na escola regular.

Inclusão implica a organização dos serviços, corrigindo atitudes e aumentando o sentido de responsabilidade. O indivíduo com deficiência deve estar preparado para participar numa turma regular, o que implica que a turma também deve estar preparada para acolher esta criança.

Segundo Stainback (2001, *cit. in* Nobre, 2009), a educação inclusiva é um processo que prevê que todas as crianças, independentemente da sua capacidade e raça, devem ter direito a ser membros de uma classe, e aprender juntamente com os restantes alunos da turma.

Wilson (2002, *cit. in* Godinho, 2009) indica que uma escola inclusiva pressupõe-se centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade.

A inclusão é um processo dinâmico que tenta responder às necessidades dos alunos com NEE, dando-lhes uma educação apropriada, considerando três níveis: académico, socioemocional e pessoal. Neste sentido é necessária a reestruturação da escola e do currículo, afastando-se de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno. O currículo torna-se um meio para atingir um fim, o sucesso escolar do aluno (Correia, 2008, *cit. in* Pinto, 2015).

Pedrinelli (2002, *cit. in* Nobre, 2009) afirma que para fazer parte de um processo inclusivo é essencial estar propenso, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais. Ou seja, cria-se a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros numa situação de variedade de ideias, sentimentos e ações.

O conceito de inclusão no âmbito da educação implica rejeitar por princípio a exclusão, quer presencial, quer académica, de qualquer aluno da comunidade escolar (Rodrigues, 2006, *cit. in* Godinho, 2009).

Segundo Alves (2006, *cit. in* Amaral, 2009), com a inclusão pretende-se que todos os alunos tenham uma educação igual e de qualidade; que todos tenham acesso a uma educação que respeite as suas necessidades e características; que os alunos no seu crescimento e desenvolvimento sejam vistos no seu todo; que a escola sirva de palco à diversidade cultural e educacional, apesar de constituída por alunos heterogéneos; e por fim, facilitar aos alunos a transição para a vida ativa para que eles participem, com a maior autonomia e independência, na sociedade a que por direito pertencem.

O conceito de inclusão reconhece que o aluno com NEE tem o direito de aprender conjuntamente com os seus pares sem NEE, este conceito pretende também, retirar o estigma da deficiência, relegando-o para um plano inferior.

À inclusão importa o desenvolvimento global do indivíduo, proporcionando-lhe a participação em todos os aspetos da vida escolar, fazendo-o sentir que pertence ali, sem nunca esquecer as suas necessidades específicas.

A inclusão pressupõe um esforço de mudança, de otimização da própria escola, de modo a proporcionar a todos as melhores condições de participação, aprendizagem e sucesso.

Segundo Ballard (1995, *cit. in* Bolieiro, 2012), as mudanças metodológicas e organizativas beneficiam tanto o aluno com NEE como o aluno sem as referidas necessidades.

Correia (2010, *cit. in* Almeida, 2012) aponta benefícios inerentes a uma educação inclusiva. Segundo este autor a heterogeneidade existente entre os alunos é um fator positivo, possibilitando o crescimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas. Os alunos sem NEE aprendem a respeitar as diferenças e a diversidade, permitindo desenvolver competências de tolerância e compreensão.

Segundo Santos (2007, *cit. in* Oliveira, 2013) a inclusão proporciona inúmeras vantagens, tais como:

- possibilitar às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- aumentar a competência social e comunicativa através da convivência entre todas as crianças;
- permitir às crianças sem deficiência adequar as suas atitudes em relação aos seus pares com deficiência, na escola e mais tarde na comunidade;
- compreender que, apesar das limitações dos colegas com NEE, estes alcançam o sucesso em diversos domínios.

Segundo Oliveira (2013) quanto mais precoce o caminho da inclusão escolar, mais positivo será o desenvolvimento das crianças com NEE, bem como a sua aceitação no

seio da sociedade. A educação inclusiva cria a oportunidade para que os alunos sem NEE desenvolvam atitudes positivas face aos seus pares com NEE (Mrug e Wallander, 2002, *cit. in* Teixeira, 2014).

iv.i – Diferença entre integração e inclusão

Inclusão é mais do que colocar juntas crianças com e sem deficiência, a isso chama-se integração (Coppennolle, nd, *cit. in* Amaral, 2009). A integração pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado tem que se adaptar (Correia, 2001, *cit. in* Godinho, 2009).

Oliveira (2009, *cit. in* Bolieiro, 2012) afirma que na lógica da inclusão é a escola que tem de estar preparada para acolher todos os alunos, ao invés, na lógica da integração é o aluno que tem de se adaptar às exigências da escola. Na inclusão o insucesso escolar é da responsabilidade de todos os intervenientes (professores, pais, alunos, etc.), na integração o insucesso é imputado aos alunos, que não demonstraram competência para se adaptar às regras da escola.

A perspetiva da escola integrativa era em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial. A perspetiva da escola inclusiva é oposta à da escola tradicional e integrativa, pois almeja promover uma escola de sucesso para todos, encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (Perrenoud, 1996, *cit. in* Godinho, 2009).

A escola inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e as práticas são planeados de acordo com as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo (Rodrigues, 2001, 2003 *cit. in* Godinho, 2009).

Como o movimento inclusivo desenvolveu-se após o movimento integrativo e adaptou-se frequentemente aos mesmos agentes e recursos, será que poderemos dizer que a Inclusão é uma evolução da Integração? Segundo Rodrigues (2006, *cit. in* Godinho, 2009), a resposta é não, a inclusão não é, na ótica do autor, uma evolução da integração.

A educação não é já só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial. A escola integrativa pretende fazer face à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico - psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja deficiência. Por outro lado, a escola inclusiva procura responder da melhor forma não só à deficiência, mas também a todas as formas de diferença (étnicas, culturais, entre outras). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso (Rodrigues, 2000, *cit. in* Godinho, 2009).

A integração proporciona um ambiente de convívio o menos restritivo possível, criando ao indivíduo com NEE um processo ativo de participação em todos os níveis sociais, pressupondo a centralização da deficiência na pessoa que a possui, exigindo-se dela a (re)habilitação para que possa (re)ingressar na sociedade. Ao invés, a inclusão sugere um novo modo de interação social no qual há uma mudança de atitudes e valores, exigindo alterações na estrutura da sociedade e da própria educação escolar, pois parte da ideia que a deficiência não é responsabilidade exclusiva do seu portador, cabendo à sociedade alterar-se de forma a proporcionar uma inclusão total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas dificuldades ou necessidades. Inclusão não significa apenas colocar pessoas diferentes onde não costumavam estar: a classe regular. Significa romper com a conceção de que as necessidades especiais são imutáveis ou incapacitantes. Significa, também, rever o papel da escola e consciencializá-la de que a educação de todos, sem discriminação, é da sua competência (Kafrouni e Pan, 1999, *cit. in* Amaral, 2009).

Na integração procura-se investir na preparação do indivíduo para a vida na comunidade; na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, visa-se a criação imediata de condições que acautelem o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através do fornecimento de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (Calado, 2008, *cit. in* Amaral, 2009).

Pode dizer-se que inclusão não é um processo exclusivo da pessoa com deficiência, mas sim de todos os indivíduos.

iv.ii – O papel da Educação Física na inclusão

Segundo Kozub (2002, *cit. in* Nobre, 2009), na última década, no que diz respeito à EF, a inclusão tem vindo a receber uma maior atenção.

Block (2000, *cit. in* Teixeira, 2014) declara que as crianças com NEE têm avançado, progressivamente de um ensino não inclusivo da EF para um ensino inclusivo.

Para Block & Vogler et al.(1994, *cit. in* Nobre, 2009) a inclusão melhora a competição, a performance motora e o autoconceito em indivíduos com ligeiras deficiências intelectuais.

A atividade física proporciona inúmeros benefícios para os indivíduos com disfunções (Shifflet, 1994, *cit. in* Nobre, 2009).

De acordo com Block et al. (1994, *cit. in* Nobre, 2009), a participação em atividades de carácter lúdico na EF, como também na elite desportiva, pode funcionar como uma ponte para a aprovação e coordenação das diversas mentalidades e pensamentos, tendo em vista uma coexistência saudável entre os indivíduos com capacidades distintas.

O'Neil (1994, *cit. in* Nobre, 2009) argumenta que uma aula de EF simula um modelo realista do mundo real onde no futuro estes indivíduos irão coabitar. A EF possibilita aos alunos a vivência de momentos de cooperação e solidariedade.

Para Cidade e Freitas (1997, *cit. in* Amaral, 2009), a EF na escola assume-se como uma grande área de adaptação ao permitir a participação de indivíduos em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que estes sejam valorizados e integrados. O programa de EF, quando adaptado ao aluno com deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão das suas limitações e capacidades, ajudando-o na sua adaptação.

Sherril (2004, *cit. in* Leitão, 2014) afirma que a EF é uma área fundamental no currículo escolar, pois oferece aos alunos oportunidades de inclusão, cooperação, interação e solidariedade, através das atividades físicas.

A inclusão nas aulas de EF, para os alunos sem NEE, para Lieber et al. (1988, *cit. in* Teixeira, 2014) beneficia o desenvolvimento da empatia e da aceitação, bem como, segundo Peck et al. (1992, *cit. in* Teixeira, 2014) a sensibilidade em relação às necessidades dos outros.

Quando se fala em programas de EF adaptados aos alunos com deficiência, pode falar-se em Educação Física Adaptada (EFA).

A EFA é uma área da EF que estuda a motricidade das pessoas com deficiência, adequando metodologias de ensino para o atendimento das características de cada indivíduo, respeitando as suas diferenças individuais (Duarte e Werner, 1995, *cit. in* Amaral, 2009).

Para Marques et al. (2001, *cit. in* Viegas, 2014) a atividade física adaptada acentua e associa todas as formas de participação desportiva de um qualquer indivíduo (mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento) independentemente do objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico).

A EFA para pessoas com deficiência não se diferencia da EF no que respeita aos conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo com deficiência. É um processo de atuação do docente que depende do seu planeamento, visando atender às necessidades dos seus alunos (Bueno e Resa, 1995, *cit. in* Amaral, 2009).

Sherrill (1998, *cit. in* Amaral, 2009) afirma que o êxito da inclusão depende, em grande parte, da qualidade dos programas regulares de EF e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades de indivíduos diferentes.

A EF tem uma enorme variedade de benefícios para a inclusão, quando implementada com sucesso, apesar de acarretar imensas dificuldades (Block, 1999, *cit. in* Nobre, 2009).

Para Viegas (2014) é nas aulas de EF que se torna possível que os alunos sem deficiência tomem consciência que é necessário ter uma participação mais ativa para que os alunos com deficiência possam participar nas atividades, integrando-os de uma

forma suave, diminuindo os seus constrangimentos relativamente às suas limitações físicas ou psicológicas.

Segundo Kunc (2000, *cit. in* Nobre, 2009), um dos maiores impedimentos para a inclusão é o preconceito criado acerca dos alunos com deficiência, que lhes confere uma incapacidade para determinadas tarefas. Este preconceito limita as oportunidades de participação em algumas atividades desportivas.

Os autores Filus, Pereira e Lima (2004, *cit. in* Viegas, 2014) declaram que as aulas de EF criam oportunidades para a inclusão, através de ambientes propícios ao desenvolvimento de aspectos afetivos, lúdicos e de liderança.

De acordo com Cluphf, O'Connor, & Vanin (2001, *cit. in* Nobre, 2009), este tipo de populações apresenta um baixo nível de condição física, devido à falta de oportunidades de participação em atividades físicas organizadas.

Para Rodrigues (2003, *cit. in* Godinho, 2009), a EF como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de inclusão. A EF fazendo parte integrante do currículo escolar pode-se constituir como um auxiliar, ou um obstáculo adicional, a que a escola seja mais inclusiva.

Existem três grandes razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva (Rodrigues, 2003 *cit. in* Amaral, 2009):

- Em primeiro lugar, os conteúdos lecionados apresentam um maior grau de flexibilidade do que outras disciplinas, o que conduz a uma maior facilidade de diferenciação curricular;
- Em segundo lugar, os professores de EF, talvez devido aos aspetos fortemente expressivos da disciplina, são conotados como os docentes com atitudes mais favoráveis à inclusão, e, concludentemente, que levantam menos problemas e encontram facilmente soluções para os casos difíceis.
- Em terceiro lugar, a EF permite uma ampla participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Pode dizer-se que as aulas de EF contribuem mais do que as outras aulas para a inclusão de indivíduos com deficiência na comunidade escolar, uma vez que ajudam no desenvolvimento de três domínios fundamentais do comportamento:

- domínio cognitivo (capacidades intelectuais);
- domínio sócio-afetivo (sentimentos, opiniões, atitudes, valores);
- domínio psicomotor (desempenho motor).

A EF pode ser uma área fundamental para tornar a educação mais inclusiva, podendo mesmo ser um meio privilegiado de experimentação (Rodrigues, 2003, *cit. in* Nobre, 2009).

A EF fornece elementos que outro tipo de atividades não poderia fornecer, portanto pode ser utilizada como meio de promoção e despertar das potencialidades de uma pessoa com deficiência (Souza, 2007, *cit. in* Nobre, 2009)

iv.ii.i – Dia Paralímpico na Escola

O *Paralympic School Day*, traduzido para português Dia Paralímpico na Escola (DPE), é um programa educacional criado pelo International Paralympic Committee (IPC), que visa criar consciência e compreensão, nas escolas, sobre as pessoas com deficiência.

A consciencialização da deficiência é algo que pode ser incluído em planos de aula ao longo do ano.

O DPE engloba um conjunto de atividades e informações que podem ser usadas para educar crianças e jovens sobre o desporto paralímpico, as diferenças individuais e as questões da deficiência, em ambiente divertido e salutar.

Existe um *kit*, criado por especialistas em desporto paralímpico, deficiência e pedagogia, que fornece as qualificações, conhecimentos e recursos para realizar um DPE. Este *kit* consiste, principalmente, em um manual e uma série de cartões de atividade. Alguns dos cartões de atividade sugerem o uso de recursos de um DVD, que pode ser substituído pelo material de vídeo encontrado em

<http://www.youtube.com/user/ParalympicSportTV> para demonstrar os desportos individuais e atletas.

De acordo com Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou (2006, *cit. in* Nobre, 2009) a Grécia foi o primeiro país a implementar este programa. De acordo com estes autores, o DPE é regido pelos seguintes princípios:

- respeito e aceitação das diferenças individuais;
- respeito pela realização desportiva;
- desporto visto como um direito humano e promotor de evolução social.

O DPE é baseado na teoria do contacto e tem como objetivos sensibilizar e alterar atitudes (Van Biesen, Busciglio, Vanlandewijck, 2006, *cit. in* Nobre, 2009).

Através do DPE os alunos sem deficiência:

- aprendem a aproximar-se dos alunos com características diferentes (Romer & Haring, 1994, *cit. in* Nobre, 2009);
- desenvolvem empatias acerca das individualidades de cada um (Lieber et. al., 1998, *cit. in* Nobre, 2009);
- tornam-se mais responsáveis para com os seus colegas (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992, *cit. in* Nobre, 2009).

O objetivo principal do DPE é incluir ideias paralímpicas no currículo de EF, favorecendo a compreensão face aos indivíduos com deficiência (Panagiotou et. al., 2008, *cit. in* Nobre, 2009).

Em suma, o DPE pretende promover a consciência e as atitudes positivas nos alunos sem deficiência em relação às pessoas com deficiência e trabalhar para a plena integração dos alunos com deficiência.

iv.iii – Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência

A Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) é uma Federação multidesportiva, que percorre a nível nacional o desenvolvimento da prática associada de diversas modalidades desportivas, no âmbito do desporto para as pessoas com deficiência. Tem como missão motivar o desenvolvimento de atividades físicas para pessoas com deficiência. Almeja a promoção de conhecimentos teóricos e práticos relativamente ao desporto adaptado.

A FPDD promove alguns projetos que, tal como o presente estudo, perseguem alguns dos objetivos apresentados por esta federação:

- Promoção e divulgação das modalidades adaptadas;
- Combate à exclusão social;
- Integração de cidadãos com deficiência.

iv.iii.i – Desporto para Todos

Este projeto contempla o desenvolvimento de atividades diversas, no âmbito da sensibilização, da formação e da demonstração de diversas modalidades desportivas específicas e adaptadas e da consciencialização para as condições de vida das pessoas com deficiência e incapacidade.

Tem como objetivos:

- Promoção da atividade física e da prática desportiva para pessoas com deficiência ou incapacidade em ambiente inclusivo;
- Consciencialização das diferentes estruturas sociais para as questões da acessibilidade à prática desportiva;

Este projeto contribui para a inclusão plena e para o "fortalecimento" das pessoas com deficiência.

iv.iii.ii – Bicas na Escola

É um projeto dirigido às escolas, com a intenção de sensibilizar a comunidade escolar e dar formação informal aos professores, nomeadamente os de EF.

Com este projeto pretende-se:

- Colocar as crianças e jovens com NEE como protagonistas das ações, numa perspetiva de os capacitar e mostrar as suas aptidões, tendo a inclusão como pano de fundo;
- Desenvolver a componente social, nomeadamente a integração e a socialização numa perspetiva de partilha de experiências e capacitação da pessoa com deficiência;
- capacitar professores e demais colaboradores da escola para a temática do desporto para pessoas com deficiência;
- obter um melhor entendimento das capacidades destes alunos, possibilitando a sua integração nas diversas atividades escolares;
- contribuir para uma mentalidade mais aberta de toda a escola em relação à pessoa com deficiência e suas capacidades e potenciais.

iv.iv – Modalidades paralímpicas

As modalidades a seguir descritas foram utilizadas nas AI presentes neste estudo.

iv.iv.i – Atletismo

Esta modalidade pode ser praticada por atletas com deficiências motora, intelectual, visual, paralisia cerebral e auditiva. Os atletas competem por área de deficiência e contam com recursos como cadeiras de rodas, próteses ou outro atleta atuando como guia.

iv.iv.ii – Boccia

O Boccia tem influências do jogo tradicional, petanca, oriunda das civilizações gregas e romanas. Esta é a modalidade principal para atletas portadores de paralisia cerebral.

É um desporto indoor, de precisão, em que são arremessadas bolas, seis de couro azuis e seis vermelhas, com o objectivo de as colocar o mais perto possível de uma bola branca chamada de “jack” ou bola alvo. É permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Esta modalidade pode ser disputada de forma individual, a pares ou por equipas.

Os jogadores são divididos em quatro classes:

- BC1: Os jogadores podem competir com o auxílio de assistentes, que devem permanecer fora da área de jogo. O assistente pode apenas estabilizar ou ajustar a cadeira do jogador e entregar a bola a pedido.
- BC2: Os jogadores não podem receber assistência.
- BC3: Para jogadores com características funcionais mais limitadas, que não conseguem arremessar as bolas. Para o lançamento das bolas os jogadores utilizam dispositivos auxiliares, calhas, capacetes com ponteiros e são auxiliados sempre por um acompanhante que deve manter-se sempre de costas para a área de jogo.
- BC4: Para jogadores com outras deficiências locomotoras, mas que são totalmente autónomos relativamente à funcionalidade exigida pelo jogo. Não podem receber auxílio.

iv.iv.iii – Goalball

O Goalball foi criado em 1946 pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle, que tinham como objectivo reabilitar os veteranos da Segunda Guerra Mundial que perderam a visão. O Goalball foi criado e desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência visual.

Cada equipa é constituída por três jogadores titulares e três suplentes. O objectivo de cada equipa é marcar golos na baliza do adversário, a bola utilizada tem um dispositivo sonoro interno que em contacto com o solo permite aos jogadores detectar a sua trajetória.

O Goalball é um desporto baseado nas percepções tátil e auditiva, por isso não pode haver barulho durante a partida.

Nesta modalidade os jogadores têm de usar tampões oculares e viseiras opacas para garantir que todos os participantes competem em termos de igualdade. Os atletas deficientes visuais são divididos pelas seguintes classes:

- B1 – Cego total: de nenhuma percepção luminosa em ambos os olhos até a percepção de luz, mas com incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou direção.
- B2 – Com alguma percepção de vultos. Da capacidade em reconhecer a forma de uma mão até a acuidade visual de 2/60 ou campo visual inferior a 5 graus.
- B3 – Conseguem definir imagens. Acuidade visual de 2/60 a 6/60 ou campo visual entre 5 e 20 graus.

iv.iv.iv – Voleibol sentado

No Voleibol sentado competem atletas amputados, sobretudo de membros inferiores, e pessoas com outros tipos de deficiência locomotora. Em relação ao convencional o campo é menor e a altura da rede é inferior. Os atletas jogam sentados no campo.

Os atletas são divididos entre Amputados e “Os outros”.

Os Amputados são divididos em nove classes básicas, baseadas nos seguintes códigos:

- AK - Acima ou através da articulação do joelho (above knee);
- BK - Abaixo do joelho, mas através ou acima da articulação tálus-calcâneo (below knee);
- AE - Acima ou através da articulação do cotovelo (above elbow);
- BE - Abaixo do cotovelo, mas através ou acima da articulação do pulso (below elbow).

O código básico de classificação para amputados é o seguinte:

- Classe A1 = Duplo AK
- Classe A2 = AK Simples

- Classe A3 = Duplo BK
- Classe A4 = BK Simples
- Classe A5 = Duplo AE
- Classe A6 = AE Simples
- Classe A7 = Duplo BE
- Classe A8 = BE Simples
- Classe A9 = Amputações combinada de membros inferiores e superiores

Em “Os outros” são enquadradas pessoas com alguma deficiência locomotora. Atletas pertencentes a categorias de amputados, paralisados cerebrais ou afectados na medula espinhal podem participar em alguns eventos pela classificação les autres.

v – Atitudes face à inclusão de alunos com deficiência

Este tema suscita a curiosidade de alguns autores, o que os levou a elaborar uma diversidade de estudos, na maior parte relacionados com as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência, outros acerca das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência. Interessa, para este estudo, aqueles realizados acerca das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Segundo Block (1995), cada vez mais crianças com deficiências são educadas nas classes regulares incluindo as classes regulares de EF.

Para Sherril (1998, *cit. in* Nobre, 2009) e Evaggelinou (2006, *cit. in* Nobre, 2009), a EF é uma das disciplinas mais significantes para alterar as atitudes face à deficiência no geral e mais particularmente no desporto, contribuindo para o sucesso.

De acordo com Block & Vogler (1994, *cit. in* Amaral, 2009) e Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger (1994, *cit. in* Amaral, 2009), um dos benefícios que se espera que resulte da inclusão de alunos com deficiências em programas regulares de EF é um aumento das atitudes positivas por parte dos alunos sem deficiências.

A inclusão tem provado provocar atitudes positivas nos alunos sem deficiência nas aulas de EF (Block & Zeman, 1996 *cit. in* Nobre, 2009).

Os alunos sem deficiência são expostos a vários desafios ao confrontar-se com os colegas com deficiência, aumentando o seu repertório de apoio e empatia para com os que apresentam diferentes capacidades.

Pode dizer-se que a EF influencia a mudança de atitudes da população em geral face à população com deficiência, contribuindo assim para o sucesso da inclusão (Evaggelinou, 2006, *cit. in* Nobre, 2009).

v.i – Estudos empíricos realizados

Block (1995) realizou um estudo, onde apresenta como principal objetivo desenvolver e validar um inventário que pudesse ser usado para determinar as atitudes das crianças face à inclusão de alunos com deficiências em aulas regulares de EF, o CAIPE-R..

Amaral (2009) refere que o CAIPE-R, ao preocupar-se unicamente com atitudes face à inclusão em EF, é ideal para professores de EF e EFA que se interessam pelo impacto que a inclusão na EF tem em alunos sem deficiências.

Neste estudo (Block, 1995) as crianças sem deficiência tiveram atitudes positivas face à inclusão de uma criança com uma deficiência física numa aula regular de EF e até concordaram em alterar algumas regras específicas do *softball*. Segundo o autor, três atributos contribuíram significativamente para a atitude genérica face à inclusão em aulas regulares de EF (escola que frequentavam, género, e o facto de terem um membro da família ou amigo próximo com deficiência), enquanto apenas um atributo contribuiu significativamente para as atitudes específicas de desporto (ter um membro da família ou amigo próximo com deficiência). Ou seja, os resultados deste estudo mostram que o facto de ser rapariga e o de se ter algum familiar ou amigo próximo com deficiência, estão diretamente relacionados com atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiência.

Tripp et al. (1995, *cit. in* Godinho, 2009) comparou atitudes de dois grupos de alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Um grupo teve um contacto prévio direto com alunos com NEE nas aulas de EF e o outro não teve. Os resultados deste estudo mostram que o contacto com alunos com NEE não influenciou significativamente as atitudes dos alunos sem NEE. No entanto, verificou-se significância nas variáveis género, em que as raparigas apresentaram uma atitude mais positiva do que os rapazes.

Slininger et al. (2000, *cit. in* Godinho, 2009) utilizou um pré e pós-teste destinados a aferir os efeitos do contacto estruturado nas atitudes e intenções dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência mental severa e com uso de cadeira de rodas. Os participantes pertenciam a três turmas regulares que foram selecionadas aleatoriamente para três níveis de contacto nas atividades da aula de EF: contacto estruturado; contacto não estruturado e sem contacto (turma de controlo). Os resultados mostraram que as atitudes foram mais positivas para as raparigas, mas as atitudes destas não sofreram mudanças durante a intervenção, enquanto as atitudes dos rapazes revelaram mudanças mais significativas entre o pré e o pós-teste, na turma do contacto estruturado.

Murata, Hodge e Little (2000, *cit. in* Leitão, 2014) realizaram um estudo sobre o efeito da intervenção de técnicos especializados e pares tutores, na inclusão de três alunos com NEE numa aula de EF. Dos 22 alunos participantes no estudo, foram entrevistados 12, tendo-se concluído que os sentimentos dos alunos, inicialmente negativistas em relação à inclusão, alteraram-se, passando a ter interações frequentes e atitudes positivas para com os seus pares com NEE. Verificou-se também que começaram a apreciar e a aceitar as diferenças individuais.

Ellery e Rauschebach (2000, *cit. in* Leitão, 2014) implementaram atividades de consciencialização das incapacidades (jogos e actividades de simulação, onde os alunos tiveram a oportunidade de se movimentar por meio de cadeira de rodas, andarilho e suporte de mobilidade) no sentido de averiguar se este contexto despoletaria atitudes positivas relativamente à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. Participaram no estudo 79 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, que nunca haviam participado numa aula de EF com alunos com deficiência. As atitudes dos alunos foram medidas através do questionário CAIPE-R. No que respeita aos resultados,

antes da participação nos jogos de simulação, verificou-se que a atitude dos estudantes sem condição de deficiência era positiva, no entanto, após a participação nos jogos, verificou-se um declínio nas atitudes.

Segundo Schantz e Gilbert (2001, *cit. in* Nobre, 2009) a televisão também pode afetar de uma forma positiva as atitudes da população em geral face a atletas com deficiência, e concludentemente, face a indivíduos com deficiência.

Obrusníková, Válková e Block (2003) realizaram uma investigação com o intuito de avaliar o impacto da inclusão de um aluno em cadeira de rodas numa aula de EF. Foram colhidos dados antes e após 2 semanas de atividades de voleibol nas aulas de EF. No geral, as atitudes face à inclusão do aluno com deficiência foram positivas.

Hutzler (2003) refere que a maioria dos estudos realizados até à data indicam que o género feminino demonstra atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiência.

Na Bélgica, Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck (2006, *cit. in* Godinho, 2009), verificaram que a implementação do PSD influenciou positivamente as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de EF. Os dados foram coligidos usando o CAIPE-R, Block (1995). Observaram também diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, sendo que as raparigas apresentaram mais mudanças positivas de atitude. Verificaram ainda correlação entre a competitividade e as atitudes: quanto mais competitivos eram os alunos menos atitudes positivas demonstram. A relação com a variável do contacto prévio com pessoas com deficiência não apresentou valores estatisticamente significativos.

Na República Checa, Ješina, et al. (2006, *cit. in* Godinho, 2009), obtiveram resultados idênticos, confirmando uma mudança positiva nas atitudes dos alunos através de uma intervenção, que foi verificada entre o pré e pós teste.

Block e Obrusnikova (2007, *cit. in* Godinho, 2009) utilizaram uma metodologia com um grupo onde realizaram um pré e pós-teste, onde mediram as atitudes de 430 alunos de duas escolas básicas. O programa de intervenção consistiu em simulações de deficiências, recriando situações de dificuldades de mobilidade, orientação, com os

olhos vendados, deslocações em cadeira de rodas e utilizando a comunicação visual por sinais. Os resultados demonstraram mais uma vez que as atitudes positivas das raparigas foram estatisticamente significativas após a intervenção.

Hutzler e Levi (2008, *cit. in* Godinho, 2009) realizaram um estudo com o intuito de validar em Israel, uma versão do CAIPE-R, e, de analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência em diferentes contextos. Os autores verificaram que os alunos que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência exibiram menor atrito face à inclusão destes na aula de EF.

Panagiotou et al. (2008) realizaram na Grécia um estudo onde tiveram como objetivo analisar o efeito do PSD nas atitudes de alunos do 5º e 6º ano sem deficiência, assim como analisar o efeito da diferença de género face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de EF. As 178 crianças participantes no estudo foram divididas em dois grupos: grupo experimental e grupo de controlo. O grupo experimental participou no PSD enquanto o grupo de controlo realizou o programa curricular normal de EF. O PSD consistia na simulação de atividades desportivas adaptadas, incluindo jogos de cooperação não competitivos, materiais de divulgação e informação sobre os Jogos Paralímpicos, visualização de vídeos e contactos com atletas paralímpicos. Utilizaram o questionário CAIPE-R (Block, 1995), realizando-se uma análise comparativa entre o pré-teste e pós-teste, atendendo a duas subcategorias de atitudes: Gerais e Específicas-Desportivas. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, no que diz respeito à subcategoria das Atitudes Gerais, não se verificando o mesmo nas questões relacionadas com Atitudes Específicas Desportivas. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao género.

Amaral (2009), Centeio (2009), Godinho (2009), Gomes (2009) e Nobre (2009) realizaram estudos que tinham como objetivo investigar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Estes autores coligiram os dados utilizando o questionário CAIPE-R, de Block, 1995.

Amaral (2009) apurou que existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste no que concerne às atitudes globais da EF, às atitudes específicas face à integração de alunos com deficiência na EF e às atitudes face à alteração de regras. O autor aferiu que os alunos têm atitudes mais favoráveis no pós-teste, o que o levou a

concluir que atividades como a semana da EFA, são bastante benéficas, pois contribuem para que os alunos melhorem a sua percepção em relação às pessoas com deficiência e conseqüentemente tenham atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

Centeio (2009) conclui que após o contacto com indivíduos com deficiência, as atitudes dos alunos tendem a ser consideravelmente mais favoráveis no que respeita a questões específicas da EF, no entanto, relativamente à alteração de regras nos desportos, verifica-se uma queda das atitudes.

Godinho (2009) concluiu, pelos resultados obtidos, que as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência são moderadamente favoráveis. O autor afirma que no que respeita às diferenças entre o pré-teste e pós-teste, apesar de se esperar que os indivíduos registassem melhores resultados no pós teste, tal facto não se veio a registar. Declara também que somente na variável atitude específica face à EF se verificou uma melhoria significativa, apresentando valores médios superiores no pós-teste.

Nobre (2009) chegou à conclusão de que os alunos que possuem algum amigo e/ou familiar com deficiência revelam atitudes específicas da EF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência; que, após a atividade inclusiva, o género feminino revela atitudes gerais da EF e atitudes face à alteração das regras, mais favoráveis do que o género masculino.

Rosa (2010) realizou um estudo com o objetivo de conhecer a percepção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE. Pretendeu ainda saber se existiam diferenças nas percepções dos alunos, relativamente ao género e ao tipo de contacto que estes tinham com essas crianças. Os dados recolhidos permitiram verificar que os alunos pertencentes a turmas inclusivas (alunos com maior contacto com os seus pares com NEE) têm percepções mais positivas no que respeita à inclusão. Afirma também que as atitudes positivas são evidenciadas maioritariamente pelo género feminino.

Liu, Kudlaček e Ješina (2010) pretenderam determinar a influência do DPE nas atitudes dos alunos sem deficiência em relação aos alunos com deficiência. Foi utilizado o questionário CAIPE-R para uma amostra constituída por 36 alunos (17 rapazes e 19 raparigas) com uma média de idades de 11,78 anos de uma escola de ensino básico, na

República Checa. Antes e após a intervenção, o género feminino demonstrou uma atitude mais positiva para com as pessoas com deficiência, comparativamente ao género masculino.

Martins (2011) realizou um estudo sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência. Os resultados obtidos demonstraram que a cooperação entre alunos com e sem deficiência varia em função da tipologia da deficiência.

Afonso (2011) analisou as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, de forma a verificar se as atitudes variam consoante o ciclo de escolaridade. Participaram neste estudo 520 alunos distribuídos pelo 2º ciclo, 3º ciclo e secundário. Através deste estudo verificou-se que as atitudes gerais dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não são significativamente diferentes entre os ciclos de escolaridade, no entanto, os alunos do secundário manifestam, significativamente, atitudes mais positivas face aos inconvenientes da inclusão.

Campos, Ferreira & Block (2013) testaram a validade e a confiabilidade do questionário CAIPE-R (Block, 1995). Participaram 683 estudantes sem deficiência (316 do género feminino, 367 do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, com uma média de idade de $13,31 \pm 1,10$). Os resultados assinalam que a versão portuguesa do CAIPE-R é um instrumento válido e confiável para avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, em escolas portuguesas. A amostra foi dividida em 2 grupos, um experimental (174 alunos, 81 do género feminino e 93 do género masculino, com uma média de idades de $13,36 \pm 1,09$) e um de controlo (509 alunos, 235 do género feminino e 274 do género masculino, com uma média de idades de $13,32 \pm 1,11$). Através da análise descritiva verificaram que tanto no grupo experimental, como no de controlo, bem como nos dois grupos em conjunto, o género feminino apresentou valores médios mais elevados nas atitudes globais, gerais e específicas.

Pires (2013) realizou um estudo centrado na necessidade de conhecer quais as atitudes dos alunos sem deficiência relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. O autor tentou determinar a influência que o género, a idade e a tipologia de deficiência exercem nas atitudes dos alunos sem deficiência. No que respeita à tipologia

de deficiência, o autor afirma que os alunos aceitam melhor a deficiência auditiva, comparativamente à motora e à intelectual. Relativamente à variável género foi verificada a não existência de uma uniformidade, visto que o género feminino apresenta, em termos globais, atitudes mais positivas que os rapazes.

Viegas (2014) e Francisco (2014) estudaram a influência do género nas atitudes dos alunos do 2º ciclo sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. O primeiro autor verificou que em termos gerais, apesar de não existirem diferenças significativas nas hipóteses estudadas, as médias são sempre ligeiramente superiores no género feminino, à exceção das crenças comportamentais desfavoráveis. Este autor afirma que o género feminino demonstra uma maior sensibilidade para a inclusão dos seus colegas com deficiência. O segundo autor apurou resultados superiores para o género feminino em todas as crenças analisadas, embora apenas fossem estatisticamente significativas as diferenças obtidas entre género nas crenças comportamentais desfavoráveis, nas crenças normativas e nas crenças de controlo interno.

Leitão (2014) aferiu em alunos sem deficiência as atitudes face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, em escolas dos distritos de Lisboa e Setúbal, a existência, ou não, de uma associação entre as estratégias competitivas centradas nos objetivos e as crenças (comportamentais favoráveis, comportamentais desfavoráveis, normativas, de controlo interno e de controlo externo). Concluiu com este estudo que as crenças são um fator influente nas atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, no entanto, de acordo com os resultados obtidos, essa influência não é determinante nas atitudes dos mesmos.

Teixeira (2014) realizou um estudo com uma amostra de alunos do 2º ciclo do ensino básico, com o objetivo de avaliar a influência do género, do contacto prévio com pessoas com deficiência e o nível de competitividade têm nas atitudes, assim como analisar o efeito de um programa de educação paralímpica nas atitudes globais, gerais e específicas dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE na aula de EF. Na sua discussão de resultados a autora indica que o género feminino demonstra atitudes mais positivas nas atitudes globais e gerais, Aferiu também que no que respeita às atitudes específicas os valores médios no género feminino também foram superiores, embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas. Quanto à

variável contacto prévio com pessoas com deficiência, verificou que os alunos que tiveram contacto prévio com um amigo/familiar com NEE exibiram atitudes mais positivas, em relação à inclusão na aula de EF, nas atitudes globais e gerais. Quanto às atitudes específicas os valores médios foram também superiores para os alunos que tiveram contacto prévio com um amigo/familiar com NEE, embora não tenha verificado diferenças estatisticamente significativas. No que respeita à influência das variáveis colega na turma com deficiência, colega na aula de EF com deficiência e nível de competitividade nas atitudes dos alunos face à inclusão na aula de EF, a autora não verificou diferenças significativas em nenhuma das atitudes. Relativamente ao efeito do programa de educação paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na aula de EF, os dados obtidos sugerem que este programa apenas foi eficaz na promoção de atitudes positivas gerais dos alunos do grupo experimental (sujeitos ao programa de intervenção) comparativamente com o grupo de controlo. Em relação às atitudes específicas, apesar de não se terem verificado diferenças significativas, pela análise dos valores médios, a autora constatou que as atitudes decresceram após a implementação do programa de intervenção.

Papaioannou, Evaggelinou e Block (2014) examinaram o impacto de um programa específico, o Disability Camp Program (DCP), nas atitudes das crianças sem deficiência face à inclusão dos seus pares com deficiência em desportos de verão e atividades de lazer num acampamento. Participaram neste estudo 387 campistas sem deficiência, divididos em dois grupos, um de controlo (N=190) e um experimental (N=197). O grupo de controlo seguiu o programa regular enquanto o grupo experimental, para além do programa regular, participou no DCP. Foi utilizada uma versão modificada do instrumento Attitudes Towards Integrated Sports Inventory (ATISI), o qual engloba duas dimensões: atitudes gerais e atitudes específicas do desporto em causa. Os participantes responderam ao referido questionário antes e após a sua participação no Disability Awareness Program (DAP). Os resultados do estudo revelaram que o DCP teve uma influência positiva nas atitudes das crianças sem deficiência, face às crianças com deficiência, em desportos de verão e atividades de lazer num acampamento.

Bebetsos et al. (2014) não encontraram, no seu estudo, diferenças estatisticamente significativas entre géneros. Utilizaram uma amostra de 168 alunos, 76 rapazes e 92

raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e, como instrumento de avaliação a versão grega do CAIPE-R.

Campos e Fernandes (2015) utilizaram o CAIPE-R, Block (1995), validado por Campos, Ferreira e Block (2013), para avaliar o efeito da implementação de uma semana paralímpica nas atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de pares com deficiência na EF. Participaram 109 alunos do 7º ano de escolaridade, sendo 56 do género masculino e 53 do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, divididos em dois grupos, experimental e de controlo. Os autores verificaram que o grupo experimental apresentou médias superiores, estatisticamente significativas, no pós-teste para as variáveis atitude global (AGEF) e atitude geral face à aula de EF (AEEF).

Block (1995) considera pertinente e necessária que seja realizada mais investigação para determinar como é que atributos como o género, a idade e o contacto com colegas com deficiência afeta as atitudes face à inclusão na EF. Segundo este autor o CAIPE-R parece ser um instrumento válido que é generalizável a mais do que um tipo de deficiência, e parece ser viável para medir atitudes de crianças face à inclusão de alunos com deficiência em EF.

Panagiotou et al. (2008) refere que os programas de intervenção influenciaram positivamente a mudança de atitude dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência. No entanto, estes autores, dizem não haver estudos científicos suficientes que contribuam para uma implementação universalizada deste tipo de programas de intervenção nas escolas, sendo por isso muito pertinente e urgente mais investigação neste domínio.

Amaral (2009) e Godinho (2009) apontam como limitações do estudo o facto de não existirem em Portugal estudos sobre as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF e internacionalmente, esses estudos também não serem muito frequentes.

Face a estes pressupostos, considerou-se que a pertinência do presente estudo estava justificada, pois se considera que as atitudes dos alunos sem deficiência são de extrema

importância para o êxito da inclusão de alunos com deficiência. Assim, parece óbvia a necessidade de se aprofundarem estudos nesta temática.

2 – Pergunta de partida e objetivos da investigação

Face à revisão da literatura apresentada, nomeadamente em v.i do subcapítulo anterior, surgem as seguintes questões:

- Será que as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF são alteradas após a aplicação de AI?
- Será que as atitudes (globais na EF, específicas na EF e face à alteração de regras) evidenciadas estão relacionadas com fatores pessoais como: género, presença de familiares ou amigos com deficiência, presença de pessoas com deficiência na turma, presença de pessoas com deficiência na aula de EF e nível de competitividade?

Para responder às perguntas formuladas foi delineado um estudo com o seguinte objetivo geral:

- Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF e a sua mudança após a aplicação de AI.

De forma mais específica, este objetivo centra-se em:

- Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI;
- Determinar a influência que o género, a presença de familiares ou amigos com deficiência (PFAD), a presença de pessoas com deficiência na turma (PPDT), a presença de pessoas com deficiência na aula de EF (PPDAEF) e o nível de competitividade, exercem nas atitudes globais da EF, nas atitudes específicas na EF e nas atitudes face à alteração de regras, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Capítulo II – Metodologia e estrutura da investigação

1 – Caracterização do estudo

O presente estudo é de caráter comparativo e de natureza descritiva.

Quanto à unidade de análise e tendo em conta que é um estudo de observação de um grupo específico, assume-se como um estudo de caso em contexto escolar. Com efeito e segundo Campenhoudt & Quivy (2008) julga-se que poderá assumir igualmente o perfil de um “field research” que se traduz pelo estudo de uma situação concreta no seu contexto real, recorrendo a métodos e instrumentos de recolha de dados de acordo com as necessidades.

Sendo o mestrando professor de Educação Especial, interessado numa reflexão permanente e autocrítica sobre a sua prática, pretendeu investigar sobre os resultados dessa prática em contexto escolar e de apoio especializado (aos alunos e aos parceiros educativos: assim sendo pode encarar-se o presente estudo como assumindo características de Investigação-Ação (I-A), uma metodologia de pesquisa ativa com o foco na prática e na melhoria das estratégias). De facto, as etapas de trabalho agrupam-se em três fases: diagnóstico-analítica, intervenção/ação e reflexão/avaliação.

A recolha de dados de diagnóstico e de avaliação, antes e após intervenção, foi realizada através da aplicação do questionário CAIPE-R, de Block, 1995 (Anexo I), traduzido e adaptado por Campos & Ferreira (2008) e validado por Campos, Ferreira e Block (2013), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este questionário foi, assim, aplicado em dois momentos: antes e após a aplicação da AI procedendo-se à comparação dos resultados obtidos. Usou-se portanto uma metodologia de investigação quantitativa, que teve como objetivo principal, descrever variáveis e examinar as relações existentes entre elas.

2 – Definição e caracterização das variáveis

As variáveis em estudo estão divididas em dois grupos: variáveis independentes e variáveis dependentes.

i – Variáveis independentes

As variáveis independentes são aquelas que não dependem dos procedimentos da investigação, constituindo, no entanto, fatores determinantes e influenciadores. O investigador recorre à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes (Sousa, A. B., 2005, *cit. in* Centeio, 2009).

- Género: variável qualitativa do tipo nominal, apresentando duas categorias: masculino e feminino.
- Presença de familiares ou amigos com deficiência: variável qualitativa do tipo nominal, que indica a presença/ausência de familiares ou amigos com deficiência, apresentando duas categorias: Sim e Não.
- Presença de pessoas com deficiência na turma: variável qualitativa do tipo nominal, que indica a presença/ausência de colegas de turma com deficiência, apresentando duas categorias: Sim e Não.
- Presença de pessoas com deficiência na aula de EF: variável qualitativa do tipo nominal, que indica a presença/ausência de colegas com deficiência a participarem nas aulas de EF, apresentando duas categorias: Sim e Não.
- Nível de competitividade: variável qualitativa do tipo ordinal, apresentando três categorias: muito competitivo, mais ou menos competitivo e não competitivo.

ii – Variáveis dependentes

Variáveis dependentes são aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se diretamente com as respostas que se procuram. São dados que se obtêm e que variam à medida que o investigador modifica as condições de investigação. Uma variável dependente é aquela que se liga diretamente à resposta para a pergunta de partida. Toda a investigação tem por objetivo avaliar alterações nos valores da variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação (Sousa, A. B., 2005, *cit. in* Centeio, 2009).

- Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Atitude Global EF): variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à

inclusão nas aulas de EF. Obtém-se o valor através do somatório de respostas a todas as questões.

- Atitudes específicas dos alunos face à EF (Atitude Específica na EF): variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à integração de alunos com deficiência nas suas aulas de EF. Obtém-se o valor através do somatório das respostas às questões 1 a 6.

- Atitudes dos alunos face à alteração de regras (Atitude face à alteração de regras): variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à alteração de regras quando há alunos com deficiência nas aulas de EF. Obtém-se o valor através do somatório das respostas às questões 7 a 11.

3 – Hipóteses

A formulação das hipóteses é assente na informação recolhida acerca da temática em causa, sendo que a sua verificação será a base para a discussão de resultados. As hipóteses devem ser testáveis, relevantes e justificáveis. Assim, as hipóteses a investigar neste estudo estão fundamentadas em estudos empíricos já realizados nesta área.

A hipótese geral deste estudo é:

HG: As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF são mais elevadas no pós-teste, em todas as variáveis dependentes (AGEF, AEEF e AFAR).

As hipóteses específicas deste estudo são:

Quanto às atitudes do género feminino:

Hf1: As AEEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino.

Hf2: As AFAR, decorrente da presença de alunos com deficiência, dos alunos do género feminino, são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino

Hf3: As AGEF dos alunos do gênero feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do gênero masculino.

Hf4: Após a intervenção, o gênero feminino revela AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do gênero masculino.

Hf5: Após a intervenção, o gênero feminino revela AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do gênero masculino.

Hf6: Após a intervenção, o gênero feminino revela AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do gênero masculino.

Quanto às atitudes dos alunos com familiares ou amigos com NEE.

Ha1: Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Ha2: Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Ha3: Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Ha4: Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem.

Ha5: Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem.

Ha6: Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem.

Quanto às atitudes dos alunos com colegas de turma com NEE

Ht1: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Ht2: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Ht3: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Ht4: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.

Ht5: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.

Ht6: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.

Quanto às atitudes dos alunos com colegas, na aula de EF, com NEE.

Hef1: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Hef2: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Hef3: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Hef4: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.

Hef5: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.

Hef6: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.

Quanto às atitudes dos alunos face à inclusão e seu nível de competitividade.

Hc1: As AEEF dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

Hc2: As AFAR dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

Hc3: As AGEF dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

Hc4: Após a intervenção, as AEEF são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

Hc5: Após a intervenção, as AFAR são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

Hc6: Após a intervenção, as AGEF são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

Comparando as atitudes antes e após a intervenção.

Haap1: As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AEEF.

Haap2: As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AFAR.

Haap3: As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AGEF.

Capítulo III – Desenho do estudo

1 – Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 164 alunos do 3º CEB na Área Metropolitana de Lisboa.

Na tabela 1 são apresentados os valores relativos à variável género.

	Frequência	Percentagem
Feminino	88	53,7
Masculino	76	46,3
Total	164	100,0

Tabela 1 – Distribuição da variável género

No que diz respeito à variável género, dos cento e sessenta e quatro alunos inquiridos (N=164) que constituem a amostra, 53,7% são do género feminino (N=88) e 46,3% são indivíduos do género masculino (N=76).

Na tabela 2 são apresentados os valores relativos à variável idade:

	Frequência	Percentagem
12	38	23,2
13	38	23,2
14	44	26,8
15	23	14,0
16	17	10,4
17	4	2,4
Total	164	100,0

Tabela 2 – Distribuição da variável idade

Através da observação da tabela 2 verifica-se a maior percentagem, 26,8% dos inquiridos (N=42), situa-se na idade de 14 anos, sendo, de seguida, as mais representativas as idades de 12 e 13 anos com 23,2% (N=38).

Outras estatísticas descritivas, dada a sua relevância na interpretação dos resultados, são apresentadas no capítulo respetivo.

2 – Descrição e aplicação do instrumento de recolha de dados

Para esta investigação foi aplicado à população em estudo um instrumento de medida visando a avaliação das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, o questionário CAIPE-R, de Block (1995), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos & Ferreira (2008), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

i – Instrumento de Avaliação das Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física

Segundo Block (1995) o questionário CAIPE-R é uma ferramenta válida e confiável para medir as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF.

É um inventário que permite uma descrição específica de tarefas e comportamentos normalmente verificados e/ou esperados num contexto de inclusão. Foi desenvolvido para avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de EF.

A primeira parte do questionário permite obter um conhecimento mais profundo da população em estudo (ficha de caracterização individual), bem como obter alguns valores de variáveis pertinentes na investigação, nomeadamente:

- Dados biográficos: género, idade e data de nascimento;
- Dados relativos à situação escolar: ano de escolaridade, turma e escola que frequentam;
- Dados relativos à sua convivência com pessoas com deficiência (presença/ausência): pessoas na família, amigos e colegas de turma a participarem nas aulas de EF;
- Dados relativos à competitividade: muito competitivos, mais ou menos competitivos ou não competitivos.

O questionário pode ter 11 a 13 questões e pode utilizar-se o exemplo de um aluno com qualquer condição de deficiência. A versão original apresenta um texto introdutório de

sensibilização para a problemática, descrevendo a situação de um aluno com deficiência a participar num jogo de basebol. Na versão portuguesa é utilizado o exemplo de um aluno com deficiência física em cadeira de rodas a jogar basquetebol (Nobre, 2009).

O desenvolvimento deste questionário foi baseado na Teoria do Comportamento Planeado.

O instrumento é constituído por onze itens (AGEF) em que os indivíduos têm de exprimir os seus níveis de acordo ou desacordo, subdividido em duas subescalas:

- AEEF (6 questões – da 1 à 6);
- AFAR (5 questões - da 7 à 11).

As respostas correspondem a uma escala de Lickert de 4 pontos (1= Não, 2= Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim 4 = Sim). A pontuação final poderá variar entre onze pontos (valor menos positivas atitudes) e quarenta e quatro pontos (valor mais positivo das atitudes).

ii – Procedimentos de aplicação do instrumento

Como acima referido, no âmbito da atividade profissional docente do mestrando, foi pedida autorização à direção do Agrupamento de Escolas para a realização desta avaliação, visando melhorar a inclusão escolar nas aulas de EF.

Após resposta favorável, foi pedida autorização aos encarregados de educação dos alunos, para a participação neste estudo.

Findo este processo, o protocolo foi apresentado aos professores de EF. Durante a apresentação foi dado a conhecer o objetivo do estudo, os moldes em que este iria decorrer, e, solicitada a participação dos professores de EF para a recolha dos dados.

A utilização parcial dos resultados desta intervenção, com as devidas garantias de anonimato, foram objeto de um pedido de assinatura de declaração de consentimento informado (Anexo II) por parte dos Encarregados de Educação dos alunos. Foi autorizado o uso, por parte da Direção do Agrupamento (Anexo III), de parte dos

resultados tratados para fins da presente investigação, mediante autorização dos Encarregados de Educação.

Anexa-se igualmente a correspondência de autorização de uso do questionário (Anexo IV), sendo assim assegurados todos os procedimentos éticos, segundo o Projeto submetido pelo mestrando e que obteve parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

Este estudo teve três momentos de aplicação:

1. Aplicação do questionário (pré-teste);
2. Realização de AI;
3. Aplicação do questionário (pós-teste).

Na aplicação do pré-teste foram dadas todas as informações necessárias, aos alunos, para um correto preenchimento do questionário.

Inicialmente, o questionário descreve um dolescente com uma deficiência física.

Após o preenchimento da primeira parte (ficha de caracterização individual) o aplicador do instrumento procede à leitura de cada uma das questões em voz alta, verificando se todos os alunos o acompanhavam nas respostas.

Os alunos responderam a cada pergunta utilizando uma escala de Likert de 4 pontos, sendo que o número quatro revela uma atitude mais positiva e o número um uma atitude mais negativa:

- 4 = Sim;
- 3 = Provavelmente sim;
- 2 = Provavelmente não;
- 1 = Não.

Após a primeira aplicação do instrumento, foram realizadas AI, com o auxílio dos professores de EF do 3º CEB. Estas atividades ocorreram durante as aulas de EF, por um período de 3 semanas.

Consistiram em apresentações teóricas sobre o desporto paralímpico e em aulas práticas, onde os alunos tiveram a oportunidade de experimentar algumas modalidades paralímpicas (atletismo com guia, boccia, goalball e voleibol sentado).

O material para a realização destas atividades foi emprestado pela FPDD.

Estas atividades tiveram como objetivo dar a conhecer aos alunos algumas modalidades paralímpicas, bem como a oportunidade de as praticarem, de forma inclusiva. Possibilitaram também que os alunos verificassem que existem modalidades exclusivas para pessoas com deficiência, mas também, modalidades que podem ser praticadas por toda a população.

Após a aplicação destas AI foi aplicado o pós-teste, que consistiu no preenchimento do mesmo questionário realizado no pré-teste (seguindo os mesmos procedimentos de aplicação), com o intuito de aferir mudanças de atitudes nos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, após terem participado nas AI.

iii– Tratamento e análise de dados

Para analisar os dados deve-se obedecer às seguintes etapas: preparação dos dados para tratamento; descrição das características da amostra; análise descritiva dos dados; análise inferencial orientada pelas hipóteses, questões ou objetivos (Burns, 1979, *cit. in* Godinho, 2009).

Para tratamento e análise dos dados foi criada uma base de dados na versão 22.0 do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), onde foram introduzidos os dados segundo uma codificação pré-estabelecida, de modo a identificar cada variável em estudo.

No que respeita ao tratamento estatístico, utilizou-se a estatística descritiva, recorrendo à média (M) como medida de tendência central, ao desvio padrão (DP) como medida de dispersão e às tabelas de frequência e a estatística inferencial, com a análise comparativa através do Teste t de amostras independentes, Teste t de amostras em pares, ANOVA Unidirecional e Testes Post-hoc de Scheffe, para aferir se existem ou não diferenças estatisticamente significativas para as variáveis em estudo.

De forma a comprovar as hipóteses, utilizou-se um nível de significância de $\text{sig} \leq 0,05$ dado ser o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas e sociais. Nos casos em que foi necessário foi dada relevância a $\text{sig} \leq 0,10$.

No que se refere à fiabilidade da medida usada (consistência interna) foi calculado o valor de Alpha de Cronbach: 0,8. Este valor, segundo vários autores, é considerado indicativo de fiabilidade Moderada a Elevada e confirma os resultados dos testes dos autores e adaptadores da escala usada.

Capítulo IV – Apresentação de resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos após efetuado o tratamento estatístico para o presente estudo. De modo a descrever as características da amostra em estudo, contextualizando o teste de hipóteses, serão, em primeiro lugar, apresentados os resultados das variáveis independentes, que foram sujeitas à estatística descritiva. Em segundo lugar, serão apresentados os dados relativos à estatística inferencial, trabalhando as diferentes variáveis em estudo.

1 – Estatística descritiva descritora da amostra em estudo

Com a obtenção dos parâmetros relativos à estatística descritiva obtém-se um conhecimento pormenorizado de todas as características globais da amostra em estudo, para que, desta forma, seja possível analisar e interpretar os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados.

Desta forma, toda a informação obtida irá ser apresentada em tabelas de frequências, relativas das variáveis independentes (género, idade, PFAD, PPDT, PPDAEF e nível de competitividade), de forma a destacar os resultados com elevado significado e que estão estreitamente ligados com a finalidade deste estudo.

i – Distribuição de frequências da variável Género

Na tabela 1, são apresentados os valores relativos à variável género.

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	88	53,7
Masculino	76	46,3
Total	164	100,0

Tabela 1 – Distribuição de frequências da variável género

No que diz respeito à variável género, dos cento e sessenta e quatro indivíduos inquiridos (N=164) que constituem a amostra, 53,7% são do género feminino (N=88) e 46,3% são do género masculino (N=76).

ii – Distribuição de frequências da variável Idade

Nas tabela 2 e 3, são apresentados os valores relativos à variável idade.

Idade	Frequência	Percentagem
12	38	23,2
13	38	23,2
14	44	26,8
15	23	14,0
16	17	10,4
17	4	2,4
Total	164	100,0

Tabela 2 – Distribuição de frequências da variável Idade

Idade	
Média	13,73
Mediana	14,00
Desvio Padrão	1,367
Intervalo	5
Mínimo	12
Máximo	17

Tabela 3 – Variável Idade (estatísticas)

Através da observação das tabelas 2 e 3, verifica-se que a média de idades da amostra é de 13,73 anos. A maior percentagem, 26,8% dos inquiridos (N=42), situa-se na idade de 14 anos, sendo, de seguida, as mais representadas as idades de 12 e 13 anos com 23,2% (N=38).

iii – Distribuição de frequências da variável Presença de familiares ou amigos com deficiência

Na Tabela 4 são apresentados os valores referentes à variável presença de familiares ou amigos com deficiência.

PFAD	Frequência	Porcentagem
Não	109	66,5
Sim	55	33,5
Total	164	100,0

Tabela 4 – Distribuição de frequências da variável presença de familiares ou amigos com deficiência

Segundo os valores obtidos 33,5% (N=55) dos inquiridos, possui familiares ou amigos com algum tipo de deficiência. Ao invés, a maioria dos alunos, 66,5% (N=109) não tem familiares ou amigos com algum tipo de deficiência.

iv – Distribuição de frequências da variável Presença de pessoas com deficiência na turma

A tabela 5, refere-se à vivência, por parte dos inquiridos, com colega portadores de deficiência na turma.

PPDT	Frequência	Porcentagem
Não	88	53,7
Sim	76	46,3
Total	164	100,0

Tabela 5 – Distribuição de frequências da variável presença de pessoas com deficiência na turma

Segundo os valores obtidos, numa maior percentagem, 46,3% (N=76) dos inquiridos, conviveram com colegas com algum tipo de deficiência na turma. Mas a maioria, 53,7% (N=88) nunca conviveu com colegas com algum tipo de deficiência na turma.

v – Distribuição de frequências da variável Presença de pessoas com deficiência na aula de EF

A tabela 6, refere-se à vivência, por parte dos inquiridos, com colega portadores de deficiência na aula de EF.

PPDAEF	Frequência	Porcentagem
Não	123	75,0
Sim	41	25,0
Total	164	100,0

Tabela 6 – Distribuição de frequências da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF

Em contraste com os resultados anteriores, segundo os valores obtidos, apenas 25% (N=41) dos inquiridos, conviveram com colegas com algum tipo de deficiência na aula de EF. A maioria, 75% (N=123) nunca conviveram com colegas com algum tipo de deficiência na aula de EF.

vi – Distribuição de frequências da variável Nível de competitividade

A tabela 7 apresenta o nível de competitividade dos inquiridos.

Nível de competitividade	Frequência	Porcentagem
Não Competitivo	26	15,9
Mais ou Menos Competitivo	114	69,5
Muito Competitivo	24	14,6
Total	164	100,0

Tabela 7 – Distribuição de frequências da variável nível de competitividade

A maioria dos inquiridos, 69,5% (N=114) mencionam ser mais ou menos competitivos. 15,9% (N=26) dizem ser não competitivos e por fim, 14,6% (N=24) dizem-se muito competitivos.

2 – Estatística inferencial

Através da estatística inferencial analisaram-se os resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, nos dois momentos de recolha de dados (Pré-teste e Pós-teste) através do recurso às seguintes técnicas estatísticas: Teste t de amostras independentes, Teste t de amostras em pares, ANOVA Unidirecional e Testes Post-hoc de Scheffe.

i – Análise segundo o Género

i.i – Pré teste

Na tabela 8 podem contemplar-se os valores da média e do DP, no pré-teste, da AEEF, da AFAR e da AGEF, em função da variável género.

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pré-Teste	Feminino	88	19,28	2,028	,216
	Masculino	76	18,62	2,315	,266
AFAR Pré-Teste	Feminino	88	15,76	2,622	,279
	Masculino	76	14,93	3,218	,369
AGEF Pré-Teste	Feminino	88	35,05	3,642	,388
	Masculino	76	33,55	4,473	,513

Tabela 8 – Estudo estatístico da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pré-teste

Analisando a tabela 8, podem observar-se as médias e o desvio padrão apresentados. Verifica-se que em relação à AEEF, a média no género feminino é de 19,28 e o DP 2,028 e no género masculino a média é de 18,62 e o DP 2,315.

Na AFAR, o género feminino continua a apresentar uma atitude mais positiva, com uma média de 15,76 e um DP de 2,622. O género masculino apresenta uma média de 14,93 e um DP de 3,218.

No que diz respeito à AGEF o género feminino apresenta uma média de 35,05 e um DP de 3,642. No género masculino a média é de 33,5 e o DP é de 4,473. Verifica-se ainda

(Tabela 9) que, no pré-teste, existem diferenças estatisticamente significativas nas médias, entre rapazes e raparigas, para a variável AGEF (sig=0,022).

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
	Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença		
								Inferior	Superior	
AEEF Pré-Teste	1,129	,290	Variâncias iguais assumidas	1,963	162	,051	,666	,339	-,004	1,335
			Variâncias iguais não assumidas	1,944	150,415	,054	,666	,342	-,011	1,342
AFAR Pré-Teste	3,577	,060	Variâncias iguais assumidas	1,813	162	,072	,827	,456	-,074	1,728
			Variâncias iguais não assumidas	1,787	144,653	,076	,827	,463	-,088	1,742
AGEF Pré-Teste	3,549	,061	Variâncias iguais assumidas	2,355	162	,020	1,493	,634	,241	2,745
			Variâncias iguais não assumidas	2,320	144,592	,022	1,493	,643	,221	2,765

Tabela 9 – Teste de amostras independentes, da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pré-teste

Assim, usando o critério $\text{sig} \leq 0,05$, verifica-se a Hipótese Hf3: As AGEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis (média mais alta e DP mais baixo) face à inclusão de alunos com deficiência. Não são validadas as Hipóteses Hf1 e Hf2.

Relaxando o critério para $\text{sig} \leq 0,10$ são validadas, também, as Hipóteses Hf1 (As AEEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência) e Hf2 (As AFAR dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência).

i.ii – Pós teste

Na tabela 10 podem contemplar-se os valores da média e do DP, no pós-teste, da AEEF, da AFAR e da AGEF, em função da variável género.

Analisando a tabela 10, podem observar-se as médias e o desvio padrão apresentados. Verifica-se que em relação à AEEF, a média no género feminino é de 19,10 e o DP 2,176 e no género masculino a média é de 18,41 e o DP é de 2,541.

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pós-Teste	Feminino	88	19,10	2,176	,232
	Masculino	76	18,41	2,541	,292
AFAR Pós-Teste	Feminino	88	14,74	2,706	,288
	Masculino	76	13,62	3,394	,389
AGEF Pós-Teste	Feminino	88	33,84	4,212	,449
	Masculino	76	32,03	5,020	,576

Tabela 10 – Estudo estatístico da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pós-teste

Na AFAR, o género feminino continua a apresentar uma atitude mais positiva, apresentando uma média de 14,74 e um DP de 2,706. O género masculino apresenta uma média de 13,92 e um DP de 3,394.

No que diz respeito à AGEF o género feminino apresenta uma média de 33,84 e um DP de 4,212. No género masculino a média é de 32,03 e o DP é de 5,020.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	2,904	,090	1,885	162	,061	,694	,368	-,033	1,422
	Variâncias iguais não assumidas			1,864	148,679	,064	,694	,373	-,042	1,431
AFAR Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	3,702	,056	2,350	162	,020	1,120	,477	,179	2,061
	Variâncias iguais não assumidas			2,312	142,836	,022	1,120	,485	,162	2,078
AGEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	1,338	,249	2,517	162	,013	1,815	,721	,391	3,238
	Variâncias iguais não assumidas			2,485	147,070	,014	1,815	,730	,372	3,258

Tabela 11 – Teste de amostras independentes, da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável género, no pós-teste

Verifica-se também (Tabela 11) que, no pós-teste, existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias, para rapazes e raparigas em duas das variáveis dependentes consideradas - AGEF (sig=0,014) e AFAR (sig≤0,022).

Assim, usando o critério sig≤0,05, verificam-se as Hipótese Hf5 (Após a intervenção, o género feminino revela AFAR mais favoráveis do que o género masculino) e Hf6 (Após a intervenção, o género feminino revela AGEF mais favoráveis do que o género masculino). Não é validada a Hipótese Hf4.

Relaxando o critério para $\text{sig} \leq 0,10$ é validada, também, a Hipótese Hf4 (Após a intervenção, o género feminino revela AEEF mais favoráveis do que o género masculino).

ii – Análise segundo a existência de familiares ou amigos com deficiência

ii.i – Pré teste

Na tabela 12 podem contemplar-se os valores da média e do DP, no pré-teste, da AEEF, da AFAR e da AGEF, em função da PFAD.

	PFAD	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pré-Teste	Sim	55	19,20	2,297	,310
	Não	109	18,86	2,128	,204
AFAR Pré-Teste	Sim	55	15,25	3,032	,409
	Não	109	15,44	2,895	,277
AGEF Pré-Teste	Sim	55	34,45	4,315	,582
	Não	109	34,30	4,013	,384

Tabela 12 – Estudo estatístico da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pré-teste

Como se pode observar através da análise dos dados da tabela 12, tendo em conta a variável PFAD, os alunos que têm contacto directo com pessoas com deficiência apresentam médias mais elevadas tanto nas AEEF como nas AGEF.

Assim, face às AEEF, a média para os alunos que têm PFAD é de 19,20 e o DP é de 2,297 e, para os que não têm PFAD, a média é de 18,86 e o DP é de 2,128.

Relativamente às AFAR a média para os alunos que têm PFAD é de 15,25 e o DP é de 3,032 e, para os que não têm PFAD, a média é de 15,44 e o DP é de 2,895.

Na variável AGEF a média para os alunos que têm PFAD é de 34,45 e o DP é de 4,315 e, para os que não têm PFAD, a média é de 34,30 e o DP é de 4,013.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	1,334	,250	,934	162	,352	,338	,361	-,376	1,051
	Variâncias iguais não assumidas			,911	101,397	,365	,338	,371	-,398	1,073
AFAR Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,038	,845	-,382	162	,703	-,186	,486	-1,146	,775
	Variâncias iguais não assumidas			-,376	104,079	,708	-,186	,494	-1,165	,794
AGEF Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,693	,406	,223	162	,824	,152	,681	-1,193	1,496
	Variâncias iguais não assumidas			,218	101,716	,828	,152	,697	-1,231	1,535

Tabela 13 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pré-teste

Pode ainda verificar-se (Tabela 13) que as diferenças detectadas entre as médias dos que apresentam pessoas com deficiência na família ou amigos e os que as não apresentam, não são estatisticamente significativas em todas as variáveis dependentes analisadas ($\text{sig} > 0,05$). Assim, usando o critério $\text{sig} \leq 0,05$, não são validadas as Hipóteses Ha1, Ha2 e Ha3. O mesmo se passa com o critério menos exigente $\text{sig} \leq 0,10$.

ii.ii – Pós teste

Na tabela 14 podem contemplar-se os valores da média e do DP, no pós-teste, das AEEF, das AFAR e das AGEF, em função da PFAD.

	PFAD	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pós-Teste	Sim	55	18,71	2,594	,350
	Não	109	18,82	2,261	,217
AFAR Pós-Teste	Sim	55	14,29	2,807	,378
	Não	109	14,18	3,229	,309
AGEF Pós-Teste	Sim	55	33,00	4,807	,648
	Não	109	33,00	4,635	,444

Tabela 14 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pós-teste

Como pode observar-se através da análise dos dados da tabela 14, tendo em conta a variável PFAD, os alunos que têm contato com pessoas com deficiência apresentam médias mais elevadas, apenas, nas AFAR.

Assim, face às AEEF, a média para os alunos que têm PFAD é de 18,71 e o DP é de 2,594 e, para os que não têm PFAD, a média é de 18,82 e o DP é de 2,261.

Relativamente às AFAR a média para os alunos que têm PFAD é de 14,29 e o DP é de 2,807 e, para os que não têm PFAD, a média é de 14,18 e o DP é de 3,229.

Na variável AGEF, tanto os alunos que têm PFAD, como os alunos que não têm PFAD, apresentam uma média de 33,00. O DP para os primeiros é de 4,807 e, para os segundos de 4,635. Pode ainda verificar-se (Tabela 15) que, as diferenças acima identificadas não são estatisticamente significativas ($\text{sig} > 0,05$ e $\text{sig} > 0,10$). Assim, usando qualquer dos critérios - $\text{sig} \leq 0,05$ ou $\text{sig} < 0,10$ - não são validadas as Hipóteses Ha4, Ha5 e Ha6.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,567	,453	-,273	162	,785	-,107	,393	-,884	,669
	Variâncias iguais não assumidas			-,261	96,282	,795	-,107	,411	-,924	,709
AFAR Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	1,733	,190	,210	162	,834	,107	,512	-,903	1,118
	Variâncias iguais não assumidas			,220	122,841	,826	,107	,489	-,860	1,075
AGEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,001	,976	,000	162	1,000	,000	,776	-1,533	1,533
	Variâncias iguais não assumidas			,000	104,984	1,000	,000	,786	-1,558	1,558

Tabela 15 – Teste de amostras independentes, da AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PFAD, no pós-teste

iii – Presença de pessoas com deficiência na turma

iii.i – Pré teste

A tabela 16 expõe as médias e o DP das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pré-teste.

	PPDT	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pré-Teste	Sim	76	19,05	2,178	,250
	Não	88	18,91	2,201	,235
AFAR Pré-Teste	Sim	76	14,80	2,912	,334
	Não	88	15,88	2,876	,307
AGEF Pré-Teste	Sim	76	33,86	3,969	,455
	Não	88	34,78	4,192	,447

Tabela 16 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pré-teste

Analisando a tabela 16, pode apurar-se que os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma apresentam uma média mais elevada, em relação aos que nunca tiveram, na variável atitude específica na EF. Deste modo, face às AEEF, a média para os alunos que têm PPDT é de 19,81 e o DP é de 2,178 e, para os que não têm PPDT, a média é de 18,91 e o DP é de 2,201. Relativamente às AFAR a média para os alunos que têm PPDT a média é de 14,80 e o DP é de 2,912 e, para os que não têm PPDT, a média é de 15,88 e o DP é de 2,816. Na variável AGEF, a média para os alunos que têm presença de pessoas com deficiência na turma a média é de 33,86 e o desvio padrão (DP) é de 3,969 e, para os que não têm presença de pessoas com deficiência na turma, a média (M) é de 34,78 e o desvio padrão (DP) é de 4,192.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,000	,997	,419	162	,676	,144	,343	-,534	,821
	Variâncias iguais não assumidas			,419	158,998	,676	,144	,343	-,533	,820
AFAR Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,201	,654	-2,367	162	,019	-1,072	,453	-1,967	-,178
	Variâncias iguais não assumidas			-2,365	157,952	,019	-1,072	,453	-1,968	-,177
AGEF Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,002	,967	-1,450	162	,149	-,929	,641	-2,194	,336
	Variâncias iguais não assumidas			-1,456	160,613	,147	-,929	,638	-2,189	,331

Tabela 17 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pré-teste

Conseguiu apurar-se ainda (Tabela 17) que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas aos alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma e os que não tiveram, nas AFAR, no pré-teste ($\text{sig}=0,19$). No entanto, não se verifica a Hipótese Ht2 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência) pois a média é mais baixa e o DP mais alto. Não são validadas, também, as Hipóteses Ht1 e Ht3. Aqui, a afirmação estatisticamente significativa é a oposta à esperada.

iii.ii – Pós teste

A tabela 18 expõe as médias e o DP das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pós-teste.

	PPDT	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pós-Teste	Sim	76	18,72	2,207	,253
	Não	88	18,83	2,515	,268
AFAR Pós-Teste	Sim	76	13,88	3,042	,349
	Não	88	14,51	3,111	,332
AGEF Pós-Teste	Sim	76	32,61	4,537	,520
	Não	88	33,34	4,797	,511

Tabela 18 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pós-teste

Examinando a tabela 18, pode aferir-se que os alunos que nunca tiveram pessoas com deficiência na turma apresentam uma média atitudinal mais elevada em relação aos que tiveram, para todas as variáveis atitudinais.

Assim, no que diz respeito às AEEF, a média para os alunos que têm PPDT é de 18,72 e o DP é de 2,207 e, para os que não têm PPDT, a média é de 18,83 e o DP é de 2,515.

Relativamente às AFAR a média para os alunos que têm PPDT a média é de 13,88 e o DP é de 3,042 e, para os que não têm PPDT, a média é de 14,51 e o DP é de 3,111.

Na variável AGEF, a média para os alunos que têm PPDT é de 32,61 e o DP é de 4,537 e, para os que não têm PPDT, a média é de 33,34 e o DP é de 4,797.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	1,472	,227	-,284	162	,777	-,106	,372	-,841	,629
	Variâncias iguais não assumidas			-,287	161,956	,774	-,106	,369	-,834	,622
AFAR Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,140	,708	-1,306	162	,193	-,630	,482	-1,582	,322
	Variâncias iguais não assumidas			-1,308	159,500	,193	-,630	,481	-1,580	,321
AGEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,419	,518	-1,004	162	,317	-,736	,733	-2,182	,711
	Variâncias iguais não assumidas			-1,008	160,639	,315	-,736	,730	-2,177	,705

Tabela 19 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDT, no pós-teste

Através da tabela 19, pode verificar-se que as diferenças entre as médias, para os alunos que já tiveram e os que nunca tiveram pessoas com deficiência na turma, não são estatisticamente significativas para nenhuma das variáveis ($sig > 0,05$).

Assim, usando o critério $sig \leq 0,05$, não são validadas as Hipóteses Ht4, Ht5 e Ht6. O mesmo se passa para o critério $sig < 0,10$.

iv – Presença de pessoas com deficiência na aula de EF

iv.i – Pré-teste

A tabela 20 expõe as médias e o DP das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pré-teste.

Relativamente aos alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF, confere-se que, apresentam uma média atitudinal mais elevada em relação aos que nunca tiveram na variável AEEF.

	PPDAEF	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pré-Teste	Sim	41	19,24	2,071	,323
	Não	123	18,89	2,222	,200
AFAR Pré-Teste	Sim	41	15,02	2,877	,449
	Não	123	15,50	2,954	,266
AGEF Pré-Teste	Sim	41	34,27	4,031	,630
	Não	123	34,38	4,144	,374

Tabela 20 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pré-teste

Em relação às AEEF, a média para os alunos que têm PPDAEF é de 19,24 e o DP é de 2,071 e, para os que não têm PPDAEF, a média é de 18,89 e o DP é de 2,222.

Relativamente às AFAR a média para os alunos que têm PPDAEF é de 15,02 e o DP é de 2,877 e, para os que não têm PPDAEF, a média é de 15,50 e o DP é de 2,954.

Na variável AGEF, a média para os alunos que têm PPDAEF é de 34,27 e o DP é de 4,031 e, para os que não PPDAEF, a média é de 34,38 e o DP é de 4,144.

Através da tabela 21, verifica-se que, no pré-teste, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas aos alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF e os que nunca tiveram, em nenhuma das variáveis dependentes ($sig > 0,05$). Assim, usando o critério $sig \leq 0,05$, não são validadas as Hipóteses Hef1, Hef2 e Hef3. O mesmo se passa com o critério $sig < 0,10$.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,174	,678	,908	162	,365	,358	,394	-,421	1,136
	Variâncias iguais não assumidas			,940	73,063	,350	,358	,380	-,401	1,116
AFAR Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,338	,562	-,891	162	,374	-,472	,529	-,1517	,574
	Variâncias iguais não assumidas			-,903	70,225	,370	-,472	,522	-,1,513	,570
AGEF Pré-Teste	Variâncias iguais assumidas	,007	,934	-,153	162	,878	-,114	,742	-,1,580	1,352
	Variâncias iguais não assumidas			-,155	70,282	,877	-,114	,732	-,1,574	1,346

Tabela 21 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pré-teste

iv.ii – Pós-teste

A tabela 22 expõe as médias e o DP das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pós-teste.

	PPDAEF	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AEEF Pós-Teste	Sim	41	18,68	2,534	,396
	Não	123	18,81	2,324	,210
AFAR Pós-Teste	Sim	41	14,20	3,092	,483
	Não	123	14,23	3,096	,279
AGEF Pós-Teste	Sim	41	32,88	5,144	,803
	Não	123	33,04	4,535	,409

Tabela 22 – Estudo estatístico das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pós-teste

No que concerne aos alunos que nunca tiveram pessoas com deficiência na aula de EF, verifica-se que, apresentam uma média mais elevada em relação aos que já tiveram, em todas as variáveis dependentes estudadas. Em relação às AEEF, a média para os alunos que têm PPDAEF é de 18,68 e o DP é de 2,534 e, para os que não têm PPDAEF, a média é de 18,81 e o DP é de 2,324. Relativamente às AFAR a média para os alunos que têm PPDAEF é de 14,20 e o DP é de 3,096 e, para os que não têm PPDAEF, a média é de 14,23 e o DP é de 3,096. Na variável AGEF, a média para os alunos que têm PPDAEF é de 32,88 e o DP é de 5,144 e, para os que não têm PPDAEF, a média é de 33,04 e o DP é de 4,535.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AEEF Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,020	,888	-,303	162	,762	-,130	,429	-,977	,717
	Variâncias iguais não assumidas			-,290	63,915	,772	-,130	,448	-1,025	,765
AFAR Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,389	,534	-,058	162	,954	-,033	,558	-1,135	1,070
	Variâncias iguais não assumidas			-,058	68,692	,954	-,033	,558	-1,145	1,080
agef Pós-Teste	Variâncias iguais assumidas	,002	,967	-,192	162	,848	-,163	,846	-1,834	1,508
	Variâncias iguais não assumidas			-,180	62,044	,857	-,163	,901	-1,964	1,639

Tabela 23 – Teste de amostras independentes, das AEEF, AFAR e AGEF, em função da variável PPDAEF, no pós-teste

Através da análise tabela 23, verifica-se que, no pós-teste, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas aos alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF e os que não tiveram, para nenhuma das variáveis dependentes ($\text{sig} > 0,05$).

Assim, usando o critério $\text{sig} \leq 0,05$, não são validadas as Hipóteses Hef4, Hef5 e Hef6. O mesmo se passa para o critério $\text{sig} < 0,10$.

v – Nível de competitividade

v.i – Pré-teste

Scheffe^{a,b}

		Subconjunto para alfa = 0.05
Nível de Competitividade	N	1
Não Competitivo	26	18,92
Mais ou Menos Competitivo	114	18,97
Muito Competitivo	24	19,04
Sig.		,976

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmónica = 33,746.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmónica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 24 – AEEF, no pré-teste

Em relação às AEEF, a média para os alunos Não Competitivos é de 18,92, para os Mais ou Menos Competitivos é de 18,97 e para os Muito Competitivos é de 19,04.

Scheffe^{a,b}

		Subconjunto para alfa = 0.05
Nível de competitividade	N	1
Não Competitivo	26	14,81
Muito Competitivo	24	15,08
Mais ou Menos Competitivo	114	15,57

Sig.	,567
------	------

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 33,746.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 25 – AFAR, no pré-teste

Relativamente às AFAR a média para os alunos Não Competitivos é de 14,81, para os Mais ou Menos Competitivos é de 15,08 e para os Muito Competitivos é de 15,57.

Scheffe^{a,b}

Nível de competitividade	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Não Competitivo	26	33,73
Muito Competitivo	24	34,13
Mais ou Menos Competitivo	114	34,54
Sig.		,720

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 33,746.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 26 – AGEF, no pré-teste

Na variável AGEF, a média para os alunos Não Competitivos é de 33,73, para os Mais ou Menos Competitivos é de 34,13 e para os Muito Competitivos é de 34,54.

		Soma dos				
		Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
AEEF Pré-Teste	Entre Grupos	,177	2	,088	,018	,982
	Nos grupos	777,726	161	4,831		
	Total	777,902	163			
AFAR Pré-Teste	Entre Grupos	14,751	2	7,375	,856	,427
	Nos grupos	1387,810	161	8,620		
	Total	1402,561	163			
AGEF Pré-Teste	Entre Grupos	15,467	2	7,733	,456	,635
	Nos grupos	2730,021	161	16,957		
	Total	2745,488	163			

Tabela 27 – Teste ANOVA, relação entre grupos por níveis de competitividade e AEEF, AFAR e AGEF, no pré-teste

Variável dependente	(I) Nível de competitividade	de (J) Nível de competitividade	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
AEEF Pré-Teste	Não Competitivo	Mais ou Menos Competitivo	-,051	,478	,994	-1,23	1,13
		Muito Competitivo	-,119	,622	,982	-1,66	1,42
	Mais ou Menos Competitivo	Não Competitivo	,051	,478	,994	-1,13	1,23
		Muito Competitivo	-,068	,494	,991	-1,29	1,15
	Muito Competitivo	Não Competitivo	,119	,622	,982	-1,42	1,66
		Mais ou Menos Competitivo	,068	,494	,991	-1,15	1,29
AFAR Pré-Teste	Não Competitivo	Mais ou Menos Competitivo	-,762	,638	,491	-2,34	,81
		Muito Competitivo	-,276	,831	,947	-2,33	1,78
	Mais ou Menos Competitivo	Não Competitivo	,762	,638	,491	-,81	2,34
		Muito Competitivo	,487	,659	,762	-1,14	2,12
	Muito Competitivo	Não Competitivo	,276	,831	,947	-1,78	2,33
		Mais ou Menos Competitivo	-,487	,659	,762	-2,12	1,14
AGEF Pré-Teste	Não Competitivo	Mais ou Menos Competitivo	-,813	,895	,663	-3,02	1,40
		Muito Competitivo	-,394	1,166	,944	-3,27	2,49
	Mais ou Menos Competitivo	Não Competitivo	,813	,895	,663	-1,40	3,02
		Muito Competitivo	,419	,925	,903	-1,87	2,70
	Muito Competitivo	Não Competitivo	,394	1,166	,944	-2,49	3,27
		Mais ou Menos Competitivo	-,419	,925	,903	-2,70	1,87

Tabela 28 – Teste Scheffe, comparações múltiplas por níveis de competitividade e Atitudes no pré-teste

Através da análise das Tabelas 27 e 28, verifica-se que, no pré-teste, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas aos diversos grupos de alunos segundo os seus níveis de competitividade, para nenhuma das variáveis dependentes ($\text{sig} > 0,05$). Assim, usando o critério $\text{sig} \leq 0,05$, não são validadas as Hipóteses Hc1, Hc2 e Hc3.

v.ii – Pós-teste

Scheffe^{a,b}

Nível de competitividade	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Não Competitivo	26	18,12
Muito Competitivo	24	18,58
Mais ou Menos Competitivo	114	18,97
Sig.		,331

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de EF

- a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmónica = 33,746.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmónica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 29 – AEEF, no pós-teste

Em relação às AEEF, a média para os alunos Não Competitivos é de 18,12, para os Mais ou Menos Competitivos é de 18,58 e para os Muito Competitivos é de 18,97.

Scheffe^{a,b}

Nível de competitividade	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Não Competitivo	26	13,73
Mais ou Menos Competitivo	114	14,28
Muito Competitivo	24	14,46
Sig.		,629

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

- a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmónica = 33,746.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmónica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 30 – Atitude Face à Alteração de Regras, no pós teste

Relativamente às AFAR a média para os alunos Não Competitivos é de 13,73, para os Mais ou Menos Competitivos é de 14,28 e para os Muito Competitivos é de 14,46.

Scheffe^{a,b}

Nível de competitividade	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Não Competitivo	26	31,85
Muito Competitivo	24	33,04
Mais ou Menos Competitivo	114	33,25
Sig.		,468

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

- a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmónica = 33,746.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmónica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 31 – AGEF, no pós-teste

Na variável AGEF, a média para os alunos Não Competitivos é de 31,81, para os Mais ou Menos Competitivos é de 33,04 e para os Muito Competitivos é de 33,25.

		Soma dos		Quadrado Médio	Z	Sig.
		Quadrados	df			
AEEF Pós-Teste	Entre Grupos	16,689	2	8,345	1,494	,228
	Nos grupos	899,408	161	5,586		
	Total	916,098	163			
AFAR Pós-Teste	Entre Grupos	8,006	2	4,003	,417	,659
	Nos grupos	1544,091	161	9,591		
	Total	1552,098	163			
AGEF Pós-Teste	Entre Grupos	42,034	2	21,017	,960	,385
	Nos grupos	3525,966	161	21,900		
	Total	3568,000	163			

Tabela 32 – Teste ANOVA, relação entre grupos por níveis de competitividade e AEEF, AFAR e AGEF, no pós-teste

Variável dependente	(I) Nível de competitividade	de (J) Nível de competitividade	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
AEEF Pós-Teste	Não Competitivo	Mais ou Menos Competitivo	-,858	,514	,251	-2,13	,41
		Muito Competitivo	-,468	,669	,783	-2,12	1,19
	Mais ou Menos Competitivo	Não Competitivo	,858	,514	,251	-,41	2,13
		Muito Competitivo	,390	,531	,763	-,92	1,70
	Muito Competitivo	Não Competitivo	,468	,669	,783	-1,19	2,12
		Mais ou Menos Competitivo	-,390	,531	,763	-1,70	,92
AFAR Pós-Teste	Não Competitivo	Mais ou Menos Competitivo	-,550	,673	,717	-2,21	1,11
		Muito Competitivo	-,728	,877	,709	-2,89	1,44
	Mais ou Menos Competitivo	Não Competitivo	,550	,673	,717	-1,11	2,21
		Muito Competitivo	-,178	,696	,968	-1,90	1,54
	Muito Competitivo	Não Competitivo	,728	,877	,709	-1,44	2,89
		Mais ou Menos Competitivo	,178	,696	,968	-1,54	1,90
AGEF Pós-Teste	Não Competitivo	Mais ou Menos Competitivo	-1,408	1,017	,386	-3,92	1,10
		Muito Competitivo	-1,196	1,325	,666	-4,47	2,08
	Mais ou Menos Competitivo	Não Competitivo	1,408	1,017	,386	-1,10	3,92
		Muito Competitivo	,213	1,051	,980	-2,38	2,81
	Muito Competitivo	Não Competitivo	1,196	1,325	,666	-2,08	4,47
		Mais ou Menos Competitivo	-,213	1,051	,980	-2,81	2,38

Tabela 33 – Teste Scheffe, comparações múltiplas por níveis de competitividade e Atitudes no pós-teste

Através da análise das Tabelas 32 e 33, verifica-se que, no pós-teste, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas aos diversos grupos

de alunos segundo os seus níveis de competitividade, para nenhuma das variáveis dependentes ($\text{sig} > 0,05$). Assim, usando o critério $\text{sig} \leq 0,05$, não são validadas as Hipóteses Hc4, Hc5 e Hc6.

vi – Relação entre Pré-Teste e Pós-Teste

		Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1	AEEF Pré-Teste	18,98	164	2,185	,171
	AEEF Pós-Teste	18,78	164	2,371	,185
Par 2	AFAR Pré-Teste	15,38	164	2,933	,229
	AFAR Pós-Teste	14,22	164	3,086	,241
Par 3	AGEF Pré-Teste	34,35	164	4,104	,320
	AGEF Pós-Teste	33,00	164	4,679	,365

Tabela 34 – Estatísticas de amostras emparelhadas

No que respeita à variável AEEF, no Pré-Teste apresenta uma média de 18,98 e um DP de 2,185, enquanto que no Pós-Teste apresenta uma média de 18,78 e um DP 2,371.

Quanto à variável AFAR, no Pré-Teste observa-se uma média de 15,38 e um DP de 2,933, já no Pós-Teste observa-se uma média de 14,22 e um DP 3,086.

Relativamente à variável AGEF, no Pré-Teste apresenta uma média de 34,35 e um DP de 4,104, ao invés no Pós-Teste apresenta uma média de 33,00 e um DP 4,697.

	N	Correlação	Sig.
Par 1 AEEF Pré-Teste & AEEF Pós-Teste	164	,483	,000
Par 2 AFAR Pré-Teste & AFAR Pós-Teste	164	,599	,000
Par 3 AGEF Pré-Teste & AGEF Pós-Teste	164	,689	,000

Tabela 35 – Correlações de amostras emparelhadas

Através da análise da Tabela 35 aferem-se correlações estatisticamente significativas ($\text{sig} = 0,000$) para todos os pares.

	Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
				Inferior	Superior			
Par 1 AEEF Pré-Teste - AEEF Pós-Teste	,195	2,321	,181	-,163	,553	1,077	163	,283
Par 2 AFAR Pré-Teste - AFAR Pós-Teste	1,159	2,700	,211	,742	1,575	5,496	163	,000
Par 3 AGEF Pré-Teste - AGEF Pós-Teste	1,354	3,501	,273	,814	1,893	4,952	163	,000

Tabela 36 – Teste de amostras emparelhadas

Ao analisar-se a Tabela 36 verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($\text{sig}=0,000$) para os pares 2 (AFAR Pré-Teste - AFAR Pós-Teste) e 3 (AGEF Pré-Teste - AGEF Pós-Teste). No entanto, devido às médias serem mais elevadas e o DP ser mais baixo no pré-teste, não se verificam as Hipóteses Haap2 e Haap3. Usando o critério $\text{sig}\leq 0,05$ também não é validada a Hipótese Haap1. Naturalmente o mesmo se passa para o critério $\text{sig}<0,10$. Os resultados estatisticamente válidos apontam para atitudes menos positivas, no pós-teste para as variáveis.

Em síntese:

Objetivos	Sub-objetivos	Hipóteses	Validação
<p>Determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p> <p>Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.</p>	<p>Determinar a influência do género nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p>	Hf1: As AEEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Hf2: As AFAR, dos alunos do género feminino, são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Hf3: As AGEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Validada para $\text{sig}\leq 0,05$
	<p>Determinar a influência do género nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, após a intervenção (AI).</p>	Hf4: Após a intervenção, o género feminino revela AEEF mais favoráveis do que o género masculino.	Validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Hf5: Após a intervenção, o género feminino revela AFAR mais favoráveis do que o género masculino.	Validada para $\text{sig}\leq 0,05$
		Hf6: Após a intervenção, o género feminino revela AGEF mais favoráveis do que o género masculino	Validada para $\text{sig}\leq 0,05$

Tabela 37 – Influência do género nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.

Objetivos	Sub-objetivos	Hipóteses	Validação
<p>Determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p> <p>Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.</p>	<p>Determinar a influência da PFAD nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p>	Ha1: Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Ha2: Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Ha3: Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para $\text{sig}\leq 0,10$
	<p>Determinar a influência da PFAD nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, após a intervenção (AI).</p>	Ha4: Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem.	Não validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Ha5: Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem.	Não validada para $\text{sig}\leq 0,10$
		Ha6: Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem.	Não validada para $\text{sig}\leq 0,10$

Tabela 38 – Influência da PFAD nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.

Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de EF

Objetivos	Sub-objetivos	Hipóteses	Validação
<p>Determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p> <p>Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.</p>	<p>Determinar a influência da PPDT nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p>	Ht1: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Ht2: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada pois a média é mais baixa e o DP mais alto
		Ht3: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para sig ≤ 0,10
	<p>Determinar a influência da PPDT nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, após a intervenção (AI).</p>	Ht4: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Ht5: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Ht6: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.	Não validada para sig ≤ 0,10

Tabela 39 – Influência da PPDT nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.

Objetivos	Sub-objetivos	Hipóteses	Validação
<p>Determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p> <p>Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.</p>	<p>Determinar a influência da PPDAEF nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p>	Hef1: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hef2: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hef3: Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.	Não validada para sig ≤ 0,10
	<p>Determinar a influência da PPDAEF nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, após a intervenção (AI).</p>	Hef4: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hef5: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hef6: Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram.	Não validada para sig ≤ 0,10

Tabela 40 – Influência da PPDAEF nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.

Objetivos	Sub-objetivos	Hipóteses	Validação
<p>Determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p> <p>Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.</p>	<p>Determinar a influência do nível de competitividade nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p>	Hc1: As AEEF dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hc2: As AFAR dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hc3: As AGEF dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.	Não validada para sig ≤ 0,10
	<p>Determinar a influência do nível de competitividade nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, após a intervenção (AI).</p>	Hc4: Após a intervenção, as AEEF são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hc5: Após a intervenção, as AFAR são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.	Não validada para sig ≤ 0,10
		Hc6: Após a intervenção, as AGEF são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.	Não validada para sig ≤ 0,10

Tabela 41 – Influência do nível de competitividade nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as AI.

Objetivos	Sub-objetivos	Hipóteses	Validação
<p>Determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, AFAR e AGEF, relativamente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.</p> <p>Avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.</p>	<p>Comparar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e após a intervenção (AI).</p>	<p>Haap1: As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AEEF.</p>	<p>Não validada para $\text{sig} \leq 0,10$</p>
		<p>Haap2: As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AFAR.</p>	<p>Não validada pois a média é mais baixa e o DP mais alto</p>
		<p>Haap3: As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AGEF.</p>	<p>Não validada pois a média é mais baixa e o DP mais alto</p>

Tabela 42 – Comparação das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e após a intervenção (AI).

Capítulo V – Discussão de resultados

No presente capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados, apresentados no capítulo anterior, com o intuito de compreender melhor o seu significado, contrastando-os com os de outros estudos citados na revisão da literatura.

O intuito deste estudo foi avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de EF, antes e depois de implementadas AI, bem como, determinar a influência que o género, a PFAD, a PPDT, a PPDAEF e o nível de competitividade, exercem nas AEEF, nas AFAR e nas AGEF.

A amostra foi constituída por 164 alunos do 3º CEB da Área Metropolitana de Lisboa.

No que diz respeito à variável género, dos cento e sessenta e quatro alunos inquiridos que constituem a amostra, 53,7% são do género feminino e 46,3% são indivíduos do género masculino. A média de idades presente neste estudo é de 13,73 anos. A maior percentagem, 26,8% dos inquiridos situa-se nos 14 anos, sendo, de seguida, as mais representadas as idades de 12 e 13 anos com 23,2%.

Quanto à variável PFAD, 33,5% dos inquiridos possui familiares ou amigos com algum tipo de deficiência. Ao invés, a maioria dos alunos (66,5%) não tem familiares ou amigos com algum tipo de deficiência.

No que concerne à variável PPDT, 46,3% dos inquiridos, conviveram com colegas com algum tipo de deficiência na turma. Ao invés, a maioria (53,7%) nunca conviveu com colegas com algum tipo de deficiência na turma.

No que respeita à variável PPDAEF 25% dos inquiridos, conviveram com colegas com algum tipo de deficiência na aula de EF. A maioria (75%) nunca conviveu com colegas com algum tipo de deficiência na aula de EF.

Analisando a variável nível de competitividade apurou-se que a maioria dos inquiridos, (69,5%) mencionou ser mais ou menos competitivo. 15,9% dizem ser não competitivos e por fim, 14,6% dizem-se muito competitivos.

Através da estatística inferencial analisaram-se os resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes (género, PFAD, PPDT, PPDAEF e nível de competitividade), nos dois momentos de recolha de dados (Pré-teste e Pós-teste). De seguida retirar-se-ão ilações sobre os resultados obtidos.

1 – Análise segundo o Género

No que respeita à variável género, constatou-se que as atitudes apresentam diferenças estatisticamente significativas (média mais alta e DP mais baixo, nas raparigas). Confirmam-se assim as hipóteses Hf1 (As AEEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino), Hf2 (As AFAR, decorrente da presença de alunos com deficiência, dos alunos do género feminino, são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino, Hf3 (As AGEF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino), Hf4 (Após a intervenção, o género feminino revela AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino), Hf5 (Após a intervenção, o género feminino revela AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino) e Hf6 (Após a intervenção, o género feminino revela AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência que as do género masculino). Estes resultados vão ao encontro dos apresentados nos estudos realizados por Amaral (2009), Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006, *cit. in* Amaral, 2009), os quais referem que a variável género apresenta diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis dependentes, sendo que o género feminino tem melhores atitudes que o género masculino.

Block (1995), Condon et al. (1986, *cit. in* Block, 1995), Voeltz (1982, *cit. in* Block, 1995), Tripp et al. (1995, *cit. in* Godinho, 2009) e Slininger et al. (2000, *cit. in* Godinho, 2009) também consideram que o género feminino tem atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência do que o género masculino.

2 – Análise segundo a presença de familiares ou amigos com deficiência

Tendo em conta a variável PFAD, os alunos que têm contacto directo com pessoas com deficiência apresentam, no Pré-teste, médias mais elevadas tanto nas AEEF como nas

AGEF, enquanto que no Pós-teste apresentam médias mais elevadas, apenas, nas AFAR. No entanto, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos que apresentam familiares ou amigos com deficiência e os que não apresentam, em todas as variáveis dependentes analisadas. Assim, refutam-se as Hipóteses Ha1 (Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência), Ha2 (Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência), Ha3 (Os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência), Ha4 (Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem), Ha5 (Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem) e Ha6 (Após a intervenção, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência, revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que não possuem).

Em concordância com estes resultados estão os estudos de Godinho (2009) e de Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006, *cit. in* Amaral, 2009), pois também não encontraram influência significativa nesta variável. Block (1995) e Nobre (2009) também não encontraram resultados estatisticamente significativos no que respeita às AFAR, tendo este último também registado os mesmos resultados para as AGEF.

Ao invés, Amaral (2009) encontrou diferenças significativas em todos os itens, tal como Hutzler e Levi (2008, *cit. in* Amaral, 2009). Murata et al. (2000, *cit. in* Godinho, 2009), Slininger et al. (2000, *cit. in* Godinho, 2009) e Hutzler e Levi (2008, *cit. in* Godinho, 2009), referem que os alunos que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência exibiram menor atrito face à inclusão destes nas aulas de EF.

3 – Análise segundo a presença de pessoas com deficiência na turma

Apurou-se que os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma apresentam uma média mais elevada, no Pré-teste, em relação aos que nunca tiveram, na variável AEEF. Apurou-se ainda que apenas existem diferenças estatisticamente significativas

entre as médias relativas aos alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma e os que não tiveram, na AFAR, no entanto, não se verifica a Hipótese Ht2 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência) pois a média é mais baixa e DP mais alto. Não são validadas, também, as Hipóteses Ht1 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência) e Ht3 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência).

No Pós-teste aferiu-se que os alunos que nunca tiveram pessoas com deficiência na turma apresentam uma média atitudinal mais elevada em relação aos que tiveram, para todas as variáveis atitudinais. Verificou-se ainda que, ao contrário do esperado, as diferenças entre as médias, para os alunos que já tiveram e os que nunca tiveram pessoas com deficiência na turma, não são estatisticamente significativas para nenhuma das variáveis. Assim, não são validadas as Hipóteses Ht4 (Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram), Ht5 (Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram) e Ht6 (Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram). Admite-se como nova hipótese a testar no futuro que as AI tenham influenciado positivamente as atitudes dos alunos que nunca tiveram contacto com alunos com deficiência.

Godinho (2009), Nobre (2009), Block (1995), Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006, *cit. in* Amaral, 2009), Archie & Sherril (1989, *cit. in* Nobre, 2009), constataram, também, que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis dependentes, tanto no pré-teste como no pós-teste.

Amaral (2009) verificou o mesmo apenas no pré-teste. No pós-teste apresenta diferenças estatisticamente significativas no que respeita à variável AEEF.

Murata et al. (2000, *cit. in* Godinho, 2009), Slininger et al. (2000, *cit. in* Godinho, 2009) e Hutzler e Levi (2008, *cit. in* Godinho, 2009), Voeltz (1980, *cit. in* Block, 1995),

apresentam resultados diferentes, referindo que os alunos que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência têm atitudes mais favoráveis do que os seus colegas que nunca os tiveram.

4 – Análise segundo a presença de pessoas com deficiência na aula de EF

Conferiu-se, no Pré-teste, que os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF apresentaram uma média atitudinal mais elevada em relação aos que nunca tiveram, na variável AEEF, apesar de esta diferença não ser estatisticamente significativa. No Pós-teste, em contradição com o que era esperado, foram os alunos que nunca tiveram pessoas com deficiência na aula de EF que apresentaram uma média mais elevada em relação aos que já tiveram, em todas as variáveis dependentes estudadas. Assim, rejeitam-se as Hipóteses Hef1 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência), Hef2 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência), Hef3 (Os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência), Hef4 (Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram), Hef5 (Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AFAR mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram) e Hef6 (Após a intervenção, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF revelam AGEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os que nunca tiveram).

Estes resultados são também suportados pelos estudos de Nobre (2009), Hutzler & Levi (2008, *cit. in* Nobre, 2009) afirmando que, ao contrário do esperado, a participação em aulas de EF na presença de indivíduos com deficiência não parece ter influência nas atitudes. Archie e Sherril (1989, *cit. in* Block, 1995) referem não haver diferenças de atitudes entre os indivíduos que já tiveram alunos com deficiência nas suas aulas de EF e aqueles que nunca tiveram. Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006, *cit. in* Amaral, 2009) não encontraram qualquer impacto significativo em nenhuma das variáveis estudadas.

Amaral (2009) apresenta o mesmo resultado apenas no que respeita às AFAR.

Blok 1995 não apresentou resultados estatisticamente significativos em relação às atitudes específicas face à integração de alunos com deficiência na aula de EF nem nas atitudes face à alteração das regras. Hutzler e Levi (2008, *cit. in* Amaral, 2009), não apresenta dados estatisticamente significativos no que concerne à alteração de regras.

Godinho (2009) apresenta resultados completamente opostos, com a exceção da variável AEEF, onde não existem diferenças estatisticamente significativas no pré-teste.

5 – Análise segundo o nível de competitividade

No que respeita ao nível de competitividade, os alunos Muito Competitivos obtiveram médias mais elevadas que os restantes alunos, em todas as variáveis dependentes, antes e após as AI. Estes resultados contradizem plenamente o expectável, ou seja, que fossem os alunos Menos Competitivos a obter as médias mais elevadas, pelo que, refutam-se as Hipóteses Hc1 (As AEEF dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade), Hc2 (As AFAR dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade), Hc3 (As AGEF dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade), Hc4 (Após a intervenção, as AEEF são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade), Hc5 (Após a intervenção, as AFAR são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade) e Hc6 (Após a intervenção, as AGEF são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade).

Nobre (2009) através dos dados obtidos no seu estudo verificou que existindo diferenças, estas não são estatisticamente significativas e que, ao contrário do que seria esperado, os alunos mais competitivos são os que revelaram AGEF mais elevadas, acontecendo o mesmo nas AEEF.

Em oposição aos resultados obtidos neste estudo estão outros autores como Block (1995), Panagiotou et al. (2008), Amaral (2009) e Godinho (2009) referindo que os alunos menos competitivos apresentaram médias superiores, revelando atitudes mais favoráveis e apresentando diferenças estatisticamente significativas em quase todas as

variáveis dependentes, chegando à conclusão que quanto mais competitivos forem os alunos, menor é a sua pontuação no que respeita à atitude.

6 – Relação entre Pré-teste e Pós-teste

No que se refere às atitudes (AEEF, AFAR e AGEF) verificou-se que, os dois momentos de aplicação do instrumento (pré-teste e pós-teste), apresentam correlações estatisticamente significativas ($\text{sig}=0,000$) para todos os pares, bem como se verificam diferenças estatisticamente significativas ($\text{sig}=0,000$) para os pares 2 (AFAR Pré-Teste - AFAR Pós-Teste) e 3 (AGEF Pré-Teste - AGEF Pós-Teste). No entanto, e totalmente em desacordo com o previsto, devido às médias serem mais elevadas e o DP ser mais baixo no pré-teste, não se verificam as Hipóteses Haap1 (As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AEEF), Haap2 (As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AFAR) e Haap3 (As atitudes no pós-teste são superiores às do pré-teste, relativamente às AGEF).

Segundo Ellery & Rauschenbach (2000, *cit. in* Nobre, 2009) alguns autores realçam esta possibilidade, a de ocorrerem mudanças negativas após a intervenção.

Godinho (2009) obém os mesmos resultados relativamente à AFAR e afirma que estes resultados podem acontecer pelo facto dos alunos após vivenciarem as AI, não quererem que os colegas se sintam diferentes também nas regras do jogo. Segundo o autor, esta atitude pode ser vista como positiva por não desejarem que os alunos se sintam diferentes dos outros. Em relação às AEEF, o autor, não obtém diferenças entre o pré-teste e o pós-teste.

Estes resultados vão contra os estudos de Ješina et al. (2006, *cit. in* Godinho, 2009) que confirmaram uma mudança positiva nas atitudes dos alunos após a intervenção, e, Campos e Fernandes (2015) que verificaram que o grupo experimental apresentou médias superiores, estatisticamente significativas, no pós-teste no que respeita às variáveis AGEF e AEEF.

Amaral (2009), Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006, *cit. in* Amaral, 2009) e Panagiotou, Kudlacek e Evaggelinou (2006) apresentaram correlações estatisticamente significativas para todos os pares, bem como verificaram diferenças estatisticamente

significativas, conferindo também que os valores médios das atitudes no pós-teste são superiores aos do pré-teste. Os resultados obtidos nestes estudos referem que, no geral, a implementação do DPE influencia positivamente as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Nobre (2009), com os resultados obtido no seu estudo, corrobora estes autores, apesar de ter verificado diferenças estatisticamente não significativas do primeiro para o segundo momento, observou um aumento em todas as atitudes para o grupo experimental, o que, segundo o autor, poderá estar relacionado com a participação nas AI.

Capítulo VI - Considerações finais

Procurou-se, com este estudo, determinar a influência que o género, a presença de vários fatores (PFAD, a PPDT, a PPDAEF) e o nível de competitividade, exercem nas atitudes (AEEF, AFAR e AGEF), face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF e avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementadas as AI.

Neste sentido, depois de analisados os resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, tornou-se possível retirar ilações sobre os resultados obtidos

No que respeita à variável género, constatou-se que as atitudes entre género apresentam diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis dependentes (AEEF, AFAR e AGEF) confirmando-se, assim, que as atitudes dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e após as AI, que as do género masculino.

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos que apresentam familiares ou amigos com deficiência e os que os não apresentam, em todas as variáveis dependentes analisadas, apesar de, no pré-teste, os alunos que tiveram contacto directo com pessoas com deficiência terem apresentado médias mais elevadas tanto nas AEEF como nas AGEF, e, no pós-teste, médias mais elevadas nas AFAR. Assim, os alunos que possuem algum familiar ou amigo com deficiência não revelaram AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência antes e após as AI.

Apurou-se que os que vivenciaram essa experiência nas aulas de EF, apresentaram uma média mais elevada, no pré-teste, em relação aos que nunca tiveram, na variável AEEF. Apurou-se ainda que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas aos alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma e os que não tiveram, nas AFAR. No pós-teste aferiu-se que os alunos que nunca tiveram pessoas com deficiência na turma apresentam uma média atitudinal mais elevada em relação aos que tiveram, para todas as variáveis atitudinais, verificando-se que as diferenças entre as médias, para os alunos que já tiveram e os que nunca tiveram pessoas com deficiência

na turma, não são estatisticamente significativas para nenhuma das variáveis. Assim, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na turma não revelam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

Em relação à variável PPDAEF, conferiu-se, no pré-teste, que os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF apresentam uma média atitudinal mais elevada em relação aos que nunca tiveram, na variável AEEF, apesar de esta diferença não ser estatisticamente significativa. No pós-teste, os alunos que nunca tiveram pessoas com deficiência na aula de EF, apresentaram uma média mais elevada em relação aos que já tiveram, em todas as variáveis dependentes estudadas. Assim, os alunos que já tiveram pessoas com deficiência na aula de EF não revelam AEEF mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência antes e após as AI.

No que respeita ao nível de competitividade, os alunos Muito Competitivos obtiveram médias atitudinais mais elevadas que os restantes alunos, em todas as variáveis dependentes, antes e após as AI. Pelo que, as atitudes dos alunos face à inclusão de indivíduos com deficiência não são inversamente proporcionais ao seu nível de competitividade.

No que respeita aos dois momentos de aplicação do instrumento (pré-teste e pós-teste), verificou-se que, no que se refere às atitudes, apresentam correlações estatisticamente significativas para todos os pares. No entanto, verificou-se que as médias atitudinais são mais elevadas no pré-teste, comparativamente com o pós-teste.

Os resultados obtidos neste estudo levam a considerar que as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF são, em parte, favoráveis.

Apesar de a maioria das hipóteses formuladas não terem sido validadas estatisticamente, a mudança de atitudes nos alunos sem deficiência é possível, as atitudes não são imutáveis.

Mas os resultados obtidos sugerem ser necessária uma reflexão mais aprofundada sobre os reais efeitos de atividades (AI) orientadas para a promoção de atitudes positivas tais como, por exemplo, o DPE ou Bicas na Escola. Apesar das barreiras, culturais ou

arquitectónicas, elas são aplicáveis, permitindo que todos tomem contato com esta realidade, almejando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, em geral, e nas aulas de EF em particular. Mas será garantida a sua eficácia? Será necessária uma sequência consistente de iniciativas para que surjam resultados positivos significativos? Serão aceitáveis interpretações como a de Godinho (2009) quando afirma que resultados inversos aos esperados quanto à alteração de regras podem acontecer pelo facto dos alunos após vivenciarem as AI, não quererem que os colegas se sintam diferentes também nas regras do jogo?

Como recomendação final sugere-se que se realizem investigações longitudinais, com metodologia mista, sobre esta temática, permitindo um aprofundamento da compreensão dos fenómenos observados almejando promover a inclusão plena deste alunos na vida escolar.

Capítulo VII - Referências bibliográficas

Afonso, F. (2011). *As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Almeida, S. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo, perceções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.

Amaral, J. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física – Estudo exploratório dos alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Bebetsos, E. *et al.* (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 819 – 823

Bolieiro, S. (2012). *Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.

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

Block, M., Evaggelinou, C. e Papaïouannou, C. (2014), The Effect of a Disability Camp Program on Attitudes Towards the Inclusion of Children with Disabilities in a Summer Sport and Leisure Activity Camp, *International Journal of Special Education*, Vol. 29, N.º 1.

Block, M., Obrusníková, I. e Válková, H. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students without Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230-245.

Campos, M. & Ferreira, J. (2008), *Questionário Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) traduzido e adaptado para a população portuguesa*. Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Campos, M., & Fernandes, C. (2015). Impacto da Semana Paralímpica nas Atitudes dos Alunos Face à Inclusão, *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, Vol. 1, N.º 1

Campos, M., Ferreira, J. & Block, M. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the Childrens's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 29-37.

Campenhoudt, L. V. & Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

CNE (2014). *Estado da Educação 2014*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Centeio, D. (2009). *Educação Física Inclusiva – Atitudes dos alunos face à Educação Física inclusiva*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Filipe, S. (2012). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus.

Francisco, N. (2014). *O género e as atitudes dos alunos do 2º e 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Godinho, J. (2009). *Estudo exploratório das atitudes dos alunos do 8º ano face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Gomes, G. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física – Estudo exploratório em estudantes dos 17 aos 20 anos*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

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

Leitão, F. (2014). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física – As estratégias competitivas centradas nos objetivos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Liu, Y., Kudláček, M. e Jesina, O. (2010). The Influence of Paralympic School Day on Children's Attitudes Towards People with Disabilities, *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn*, Vol. 40, N.º 2.

Martins, V. (2011). *A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Nobre, M. (2009). *Atitudes dos alunos face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de Educação Física – Estudo exploratório em alunos dos 14 aos 16 anos*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Oliveira, F. (2013). *O papel da Educação Física na aprendizagem de alunos com NEE*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa, DGS.

Panagiotou, A. *et al.* (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*, 1(2), 31-43.

Pinto, P. (2015). *Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.

Pires, P. (2013). *Educação Física Inclusiva no contexto escolar: as atitudes dos alunos sem condição de deficiência*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

Teixeira, J. (2014). *O efeito de um programa de preparação paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na aula de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*. Salamanca, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Ministério da Educação e da Ciência de Espanha.

Viegas, M. (2014). *As atitudes dos alunos do 2º ciclo sobre a inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física: a influência do género*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Ajzen, I. (2006). *Theory of Planned Behavior*. [Em linha]. Disponível em <<http://people.umass.edu/aizen/index.html>>. [Consultado em 29/08/2012]

Diário da República. [Em linha]. Disponível em <<http://dre.pt/>>. [Consultado em 03/09/2012]

Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência. [Em linha]. Disponível em <<http://www.fpdd.org/>>. [Consultado em 10/06/2014]

The International Paralympic Committee. [Em linha]. Disponível em <<http://www.paralympic.org/>>. [Consultado em 05/09/2012]

Anexos

Anexo I – Questionário CAIPE-R



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ATITUDES DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Tradução efectuada por Campos & Ferreira (2008), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a partir do questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised* (CAIPE - R), Block (1995).

INSTRUÇÕES PARA O MONITOR:

Preciso de informações tuas que levarão aproximadamente 15 minutos a responder.

Primeiro vê a folha de respostas. Vê onde consta “Nome do Aluno” e escreve o teu nome e sobrenome no espaço em branco (*Espera um momento e certifique-se de que foi feito*).

Agora desenha um círculo indicando se és menino ou menina (*pausa*).

Agora escreve a tua idade -- provavelmente tens --- anos, correcto? (*pausa*).

Agora escreve em que ano estás na escola -- vocês todos devem estar no --- ano, correcto? (*pausa*).

Agora desenha um círculo indicando se tens ou não uma pessoa na família ou um amigo íntimo com uma deficiência, alguém como um irmão ou um primo ou alguém que mora perto de ti que usa cadeira de rodas, ou alguém que não vê ou ouve, ou alguém que tenha deficiência intelectual? (*pausa*)

Agora desenha um círculo indicando se já tiveste um colega de turma, com deficiência, assim como alguém que veio de uma classe especial ou que não via ou não ouvia, ou que necessitasse de cadeira de rodas para se locomover. (*pausa*)

Agora desenha um círculo indicando se já tiveste, ou não, uma pessoa com deficiência nas tuas aulas de Educação Física. (*pausa*)

Finalmente desenha um círculo indicando se te consideras como sendo ou não:

muito competitivo (Quero dizer, queres sempre ganhar e ficas triste quando perdes),

mais ou menos competitivo (Gostas de ganhar e esforças-te muito, mas vencer ou perder não significa o fim do mundo),

não competitivo (Só gostas de jogar para te divertir)

OK, agora podes virar a página para a folha de respostas. Vou pedir-vos que ouçam algumas frases e quero que me digam o que pensam acerca delas. Essas questões são sobre um menino chamado João, que possivelmente venha a frequentar a vossa aula de Educação Física. Vocês podem ver uma lista de números na folha, onde consta sim , provavelmente sim , provavelmente não e não . Eu vou ler uma frase em voz alta para cada número. Alguns de vocês concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em sim , se concordarem. Alguns de vocês não concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em não , se não concordarem. Se acharem que concordam, mas não têm certeza, deverão desenhar um círculo em provavelmente sim . Se acharem que não concordam, mas não têm certeza, então coloquem um círculo em provavelmente não .

Realmente não há respostas “certas” para estas frases: tudo depende de como cada um de vocês se sente sobre o que estou a dizer. Deixem-me dar um exemplo: Suponhamos que a frase que li é: “Basquetebol é o meu desporto favorito.” Se isso é verdadeiro para ti porque o basquetebol é o teu desporto favorito, deverás desenhar um círculo em volta da palavra sim . Se o teu desporto favorito é o futebol, não concordas e desenhavas um círculo em volta da palavra não . Se achar que basquetebol é o teu desporto favorito, mas não tens a certeza (talvez gostes de outro desporto também), desenhavas um círculo em volta das palavras provavelmente sim . Se achares que basquetebol não é o teu desporto favorito, mas não tens certeza (gostas de futebol, mas também gostas de basquetebol), desenhavas um círculo em volta das palavras provavelmente não .

Lembra-te que a resposta para cada pergunta depende de ti e que as tuas respostas provavelmente serão diferentes das respostas de outros alunos. Quando terminares, algumas das tuas respostas presumivelmente serão "sim," algumas "provavelmente sim," algumas "provavelmente não," e algumas "não," ou as tuas respostas podem ser todas de uma só opção. Alguém tem alguma pergunta? (*Ver se há alguém que queira fazer perguntas*)

Muito bem, vamos começar, mas antes, deixem-me falar um pouco sobre o João. O João tem a mesma idade que vocês, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar. O João gosta de participar nos mesmos jogos que vocês, mas não o faz muito bem. Apesar de conseguir impulsionar a cadeira de rodas, ele é mais lento que vocês e cansa-se facilmente. Ele consegue lançar uma bola, mas não muito longe. Ele consegue pegar nas bolas que são jogadas directamente para ele, e consegue acertar numa bola com uma raquete, mas não consegue arremessar uma bola de basquetebol com altura suficiente para encestá-la. Pelo facto das suas pernas não funcionarem, ele não consegue chutar uma bola. Pensem no João ao ouvirem as frases.

Procurem o número 1 na folha de resposta e eu irei ler a primeira frase. (*Inicie. Leia cada número e frase, uma por uma, e aguarde até que todos tenham desenhado um círculo em volta da resposta antes de prosseguir para o próximo item. Após ter lido algumas frases, verifique se todos os números têm um círculo em volta da resposta. Repita todas as instruções conforme indicado na lista de frases. Faça sempre uma pausa após ter lido cada frase e leia as instruções antes de passar para a frase seguinte.*)

- 1- Eu vivo em Portugal;
- 2- Geralmente almoçamos entre o meio-dia e as 13h30;
(agora pensem no João e lembrem-se, desenhem um círculo em volta da palavra sim se concordarem com a frase, provavelmente sim se acham que concorda mas não têm certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não tem certeza, e não, se não concordam).
- 3- Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física?
- 4- Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, achas que ele iria tornar o jogo mais lento para todos?
- 5- Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa?
- 6- A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas tuas aulas de EF?

Não te esqueças de pensar no João. Deverás marcar o que sentes: sim se concordares com a frase, provavelmente sim se achas que concorda mas não tem certeza, provavelmente não, se achas que não concorda mas não tens certeza, e não, se não concordas.

- 7- Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, conversarias com ele e serias seu amigo?
- 8- Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, gostarias de ajudá-lo, treinar e jogar com ele?

Não te esqueças de pensar no João. Deverás marcar o que sentes: sim se concordares com a frase, provavelmente sim se achas que concorda mas não tem certeza, provavelmente não, se achas que não concorda mas não tens certeza, e não, se não concordas.

9 – 13. Que mudanças de regras do basquetebol, durante as aulas de Educação Física, vocês achariam boas no caso de uma criança como o João participar dos jogos? Lembrem-se, desenhem um círculo em volta do sim se concordarem com a sentença, provavelmente sim se acham que concordam mas não tem certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não têm certeza, e não, se não concordas.

- 9- Se estivesses a jogar basquetebol, estarias disposto a passar a bola ao João?
- 10- Seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo?
- 11- Se vocês estivessem a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva ("garrafão"), permitirias que ele permanecesse por mais tempo (cinco segundo em vez de três)?
- 12- Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João)?
- 13- Se estivesses a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudarias e cooperarias para que ele marcasse um cesto (o João está na tua equipa)?

Terminaste! Muito Obrigado por teres preenchido este questionário para nós. Por favor, entrega a tua folha de respostas ao professor.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

FOLHA DE RESPOSTA

Escola: _____ Data: ____/____/____

Professor: _____ Nome do Aluno: _____

Idade: ____ Data de nascimento ____/____/____ Ano de escolaridade e turma: _____

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

RAPAZ **RAPARIGA**

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

SIM, alguém da minha família ou um amigo íntimo meu tem uma deficiência.

NÃO, eu não tenho nenhum membro da minha família, nem amigos com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

SIM, na minha turma de ensino regular, havia um aluno com deficiência.

NÃO, eu nunca tive um colega na escola de ensino regular com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

SIM, numa das minhas aulas de Educação Física havia um aluno com deficiência.

NÃO, eu nunca tive um colega na aula de Educação Física, com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

MUITO COMPETITIVO
(Eu gosto de vencer, e fico frustrado quando perco).

MAIS OU MENOS COMPETITIVO
(Eu gosto de vencer, mas não importa se perco algumas vezes).

NÃO COMPETITIVO
(Realmente não importa se ganho ou perco, eu só jogo para me divertir).

- POR FAVOR, VIRA A PÁGINA -

AGORA OUVI O MONITOR E DESENHA UM CÍRCULO EM VOLTA DA TUA RESPOSTA.

- | | | | | |
|-----|-----|-------------------|-------------------|-----|
| 1. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 2. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 3. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 4. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 5. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 6. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 7. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 8. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 9. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 10. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 11. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 12. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 13. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |

Muito Obrigado pela colaboração! Vocês terminaram!

Anexo II – Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

Eu, abaixo-assinado (nome completo) _____

responsável pelo participante no projecto (nome completo) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.


Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Tiago Filipe Piloto Cabral

Assinatura: 

Anexo III – Declaração de aceitação da direção do agrupamento de escolas

Exmo Sr Diretor do
Agrupamento de Escolas N° 4 de Odivelas

Assunto: Pedido de Autorização para utilização de informação no âmbito de uma Investigação

Odivelas, 25 de Março de 2014

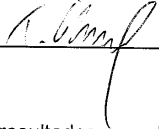
Eu, Tiago Cabral, no âmbito do meu trabalho como docente de Educação Especial e tendo em conta o apoio a dar aos docentes do ensino regular e aos alunos, proponho-me aplicar estratégias valorizadoras da inclusão na Educação Física como forma de contribuir para a melhoria das atitudes face aos alunos com Deficiência. Tal aplicação será sujeita a avaliação diagnóstica, continuada e final, dos seus efeitos e eventual reformulação se necessário.

Solicito a V. Exa que me seja autorizado o uso de parte dos resultados tratados, de forma anónima, para fins de investigação de âmbito académico, que se inclui no Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa e tem como título "Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física", sob a orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura.

Solicito ainda que me permita solicitar autorização aos encarregados de educação dos alunos, para o mesmo efeito.

Com os melhores cumprimentos, agradeço desde já.

O Mestrando



Autorizo a utilização de resultados, mediante aceitação expressa dos encarregados de educação dos alunos apoiados e desde que garantido o anonimato dos menores.

O Diretor do Agrupamento



Anexo IV – Autorização de uso do instrumento de inquirição



Questionário CAIPE-R traduzido e adaptado por Campos & Ferreira (2008)

Tiago Cabral <tiagocabral77@gmail.com>
Para: mjc Campos <mjc Campos@fcdef.uc.pt>, jp Ferreira <jp Ferreira@fcdef.uc.pt>

13 de janeiro de 2014 09:58

Bom dia,

o meu nome é Tiago Cabral, sou aluno do 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, Porto.

A minha dissertação de Mestrado, baseada em vossas dissertações de licenciatura, intitula-se "As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física".

Sendo o questionário CAIPE-R um instrumento fundamental para a realização da minha dissertação, venho por este meio pedir autorização para utilizar o vosso questionário "Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R), (Block, 1995) traduzido e adaptado por Campos & Ferreira (2008)"

Estou disponível para qualquer esclarecimento, e, comprometo-me a encaminhar todos os resultados obtidos e a dissertação de mestrado para vós.

Para além da autorização, gostaria também, se possível, que me enviassem em suporte informático o referido questionário.

Com estima e consideração, subscrevo-me com os meus cumprimentos,
Tiago Cabral
Docente de Ed. Especial
Agrupamento de Escolas N.º 4 de Odiveelas

mjc Campos <mjc Campos@fcdef.uc.pt>
Para: Tiago Cabral <tiagocabral77@gmail.com>


21 de janeiro de 2014 18:51

Boa tarde Tiago,

Junto anexo o artigo que foi publicado com a validação do CAIPE-R.
Em que anos de escolaridade é que vai aplicar o questionário?

Atenciosamente,
Maria João Campos
[Texto das mensagens anteriores oculto]

This message was sent using IMP, the Internet Messaging Program.

 **Campos, Ferreira & Block, EUJAPA.pdf**
267K

Tiago Cabral <tiagocabral77@gmail.com>
Para: mjc Campos <mjc Campos@fcdef.uc.pt>

21 de janeiro de 2014 22:52

Boa noite,

obrigado pelo envio do artigo.

Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de EF

Irei aplicar o questionário a alunos do 3º ciclo.

Será que me pode enviar o questionário na versão portuguesa?

Cumprimentos,
Tiago Cabral

Em 21 de janeiro de 2014 18:51, <mjcampos@fcdef.uc.pt> escreveu:
[Texto das mensagens anteriores oculto]

mjcampos@fcdef.uc.pt <mjcampos@fcdef.uc.pt>
Para: Tiago Cabral <tiagocabral77@gmail.com>

22 de janeiro de 2014 10:01


Bom dia,

Junto anexo as versões do CAIPE-R: para alunos mais novos, o professor deve ler a introdução e as questões a preencher. EM alunos mais velhos o questionário não necessita de ser lido pelo professor, é totalmente preenchido pelos alunos.

Alguma dúvida terei todo o gosto em esclarecer. Agradecia que me encaminhe os resultados e a tese final, se for possível.

[Texto das mensagens anteriores oculto]

2 anexos

 **CAIPE R p final 11 itens.pdf**
59K

 **CAIPE R sec.pdf**
37K

Tiago Cabral <tiagocabral77@gmail.com>
Para: mjcampos@fcdef.uc.pt

22 de janeiro de 2014 10:58

Bom dia,

muito obrigado pela prontidão e disponibilidade.

Enviei com certeza os resultados e a tese final.

Obrigado por tudo.

Em 22 de janeiro de 2014 10:01, <mjcampos@fcdef.uc.pt> escreveu:
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Anexo V – Estatísticas de confiabilidade

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,827	,829	3

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
AEEF	18,98	2,185	164
AFAR	15,38	2,933	164
AGEF	34,35	4,104	164

Estatísticas de escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de itens
68,71	67,374	8,208	3