



Educação Física Inclusiva no contexto escolar: as atitudes dos alunos sem condição de deficiência

Pedro Rui Inês Pires

Orientadores

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Mestre Pedro Miguel Santos Jorge de Sá Viegas

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Atividade Física na especialidade de Desporto Adaptado, realizado sob a orientação científica da Professora Adjunta Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita, do Instituto Politécnico de Castelo Branco e com Coorientação do Mestre Pedro Miguel Santos Jorge de Sá Viegas do ISEIT de Almada – Instituto Piaget

Setembro de 2013

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor João Manuel Patrício Duarte Petrica

Professor Coordenador do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues

Professora Adjunta do Instituto Piaget de Almada

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

A conclusão desta investigação é o concretizar de um objetivo académico que marca o meu percurso escolar. Desta forma tal não seria possível sem a ajuda de um determinado grupo de pessoas importantes tanto para a formação do aluno como da pessoa, e que agora agradeço.

- À minha mami, ao meu mano e ao bubu que são simplesmente os heróis da minha vida;

- À Professora Helena Mesquita, por ter sido uma mãe adotiva para mim. Pelo empenho e dedicação que me prestou ao longo da investigação, bem como por ter acreditado sempre em mim;

- Ao Professor Pedro Viegas, pela sua atenção, disponibilidade e pelo seu exemplo de dinamismo e profissionalismo;

- À professora Ana Mónica e Conceição Neto, por me terem ajudado de forma incansável na recolha dos dados;

- Ao professor António Faustino e Nuno Barata, por serem referências profissionais;

- Aos professores Vítor Tomé, Paulo Afonso e Paulo Silveira pelo auxílio prestado;

- À Rita, ao Dani e ao Diogo, por serem amigos de sempre e para sempre.

Resumo

O principal objetivo desta investigação é avaliar as atitudes dos alunos sem condição de deficiência nas aulas de Educação Física, num contexto inclusivo. Pretende também contribuir para a compreensão do conceito de inclusão, podendo auxiliar em estudos futuros.

A amostra foi selecionada numa escola da rede pública, sendo constituída por 37 indivíduos de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos formando assim uma amostra por conveniência. Foram aplicados dois instrumentos na presente investigação, uma entrevista exploratória que serviu de base para a construção de um questionário. Os dados obtidos foram tratados no programa estatístico SPSS 19,0, através da estatística descritiva, mediante as medidas de tendência central. Para o teste de hipóteses foram utilizados o teste t-student, a ANOVA e a matriz de correlação de r-Pearson.

Os resultados obtidos revelam diferenças de atitudes, quanto ao género e à tipologia da deficiência existente na turma. No que respeita à idade não estamos em condição de concluir de forma concreta, pois nesta variável não tem uma tendência definida. Quanto às relações entre os blocos, estes também demonstram diferenças entre as atitudes. O bloco *“Valorização da participação do aluno com condição de deficiência”* reflete uma atitude de inclinação positiva, enquanto que o bloco *“Envolvimento do professor nas aulas de EF”* evidencia uma tendência negativa relativamente às atitudes.

Concluimos e constatámos que existe uma correlação fraca positiva entre os blocos *“Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF”* e *“Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF”* Quanto ao bloco *“Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF”* em função *“Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF”*, existe uma correlação moderada positiva.

Palavras-chave

Inclusão e Educação Física, Atitudes, Deficiência, Alunos com NEE

Abstract

The main goal of this investigation is to evaluate the attitudes of the students without any disabilities in the physical education classes in an inclusive context. It also pretends to contribute for the comprehension of the inclusion concept, which will able help in future studies.

The study was developed in a public school, being contributed by 37 individuals of both genders, with ages comprehended between 12 and 14 years, forming then a convenient sample. Two instruments were applied to the construction of a quiz. The obtained results were cared in a statistic program SPSS 19,0, through the descriptive statistic, taking the trend into account. In the hypothesis test were used the T-student test, a ANOVA and the correlation matrix of r-Pierson.

The obtained results reveal different attitudes, concerning the gender and the disability type existent in the class. Regarding the age, concrete conclusions were not able to be taken, because the aspect does not have one defined tendency. As for the relation between chapters, also demonstrate different attitudes. The chapter “the valorization of the participation of the students with disabilities” demonstrate an inclination towards a positive attitude, although in the chapter “teachers involvement in the PE classes” are shown negative tendencies towards the attitudes.

To sum up, we watch a poor positive correlation that exists between the chapters “the involvement of the student with disability in PE classes” and “the valorization of the participation of the students with disabilities in PE classes” in function “involvement of the colleagues with the disability condition’s students in the PE classes”, exists a moderate positive correlation.

Keywords

Inclusion and physical education, attitudes, disability, students with special educational needs.

Índice Geral

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 1 |
| Parte I - REVISÃO DA LITERATURA | 3 |
| Capítulo 1- Revisão da literatura | 3 |
| 1.1.Introdução | 3 |
| 1.2.Conceito de inclusão | 3 |
| 1.3. Inclusão e Educação Física | 7 |
| 1.4.Estudos relevantes..... | 11 |
| Capítulo 2- Atitudes e Teoria do Contacto | 13 |
| 2.1. Introdução | 13 |
| 2.2. Atitude: Definição do Conceito | 13 |
| 2.3.Teoria do Contato: Definição | 15 |
| II- Planificação e Organização do estudo | 19 |
| Capítulo 3- Objetivos do Estudo | 19 |
| 3.1.Introdução | 19 |
| 3.2.Problema e Objetivos do estudo | 19 |
| 3.3.Hipóteses do estudo | 20 |
| 3.4.Variáveis do estudo | 21 |
| Capítulo 4- Metodologia | 25 |
| 4.1-Introdução | 25 |
| 4.2.Caraterização do estudo | 25 |
| 4.3.Caraterização da amostra..... | 26 |
| 4.4. Procedimento para a recolha de dados | 28 |
| 4.5. Elaboração do Instrumento da Recolha de Dados | 30 |
| 4.6.Tratamentos dos dados | 43 |
| Parte III-Apresentação e Discussão dos Resultados | 45 |
| Capítulo 5- Apresentação dos Resultados | 45 |
| 5.1-Introdução | 45 |
| 5.2-Alphas de Cronbach | 45 |
| 5.3-Descrição da amostra | 46 |
| 5.4-Descrição dos resultados | 50 |

| | |
|--|----|
| 5.5-Teste de Hipóteses | 65 |
| Capítulo 6-Discussão dos resultados | 75 |
| 6.1.Introdução | 75 |
| 6.2. Discussão dos Resultados | 75 |
| Parte IV- Conclusões | 78 |
| Capítulo7-Conclusões, limitações e recomendações | 78 |
| 7.1-Introdução | 78 |
| 7.2-Reposição do objetivos do trabalho | 78 |
| 7.3- Conclusões | 79 |
| 7.4-Limitações do Estudo e Recomendações | 82 |
| Referências Bibliográficas | 83 |
| Anexos | 87 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Modelo de inclusão progressiva | 4 |
| Figura 2 - Modelo de atendimento à diversidade | 6 |
| Figura 3 - Representação Esquemática da Teoria do Contacto (adaptado de Allport, 1954)..... | 16 |
| Figura 4 - O modelo para Alteração dos comportamentos | 18 |

Lista de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Caracterização da amostra | 27 |
| Tabela 2 - Fase dos procedimentos para recolha de dados | 29 |
| Tabela 3 - Primeiro Sistema de Categorias temáticas | 35 |
| Tabela 4 - Segundo Sistema de Categorias temáticas | 35 |
| Tabela 5 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelas Alphas de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994) | 45 |
| Tabela 6 - Estudo descritivo (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos para a variável "idade" | 46 |
| Tabela 7- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos para a variável "Ano de escolaridade" | 47 |
| Tabela 8 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos para a variável | 47 |
| Tabela 9 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos no cruzamento das variáveis "Idade dos respondentes" e "Ano de escolaridade" | 48 |
| Tabela 10 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos no cruzamento das variáveis "Idade dos respondentes" e "Género dos respondentes" | 48 |
| Tabela 11 - Estudo descritivo (média, desvio-padrão, valor máximo e valor mínimo) obtidos para as variáveis do questionário | 50 |
| Tabela 12 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Atitude face aulas EF " em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada) | 51 |
| Tabela 13 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF " em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada) | 52 |
| Tabela 14 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF" em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada)..... | 53 |
| Tabela 15 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência" em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada)..... | 54 |
| Tabela 16 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Envolvimento do professor " em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada)..... | 55 |

| | |
|---|----|
| Tabela 17 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Atitude face aulas EF " em função da Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzada)..... | 56 |
| Tabela 18 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência " em função da Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzada) | 57 |
| Tabela 19 - Envolvimento do aluno com condição deficiência EF * Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação cruzada) | 58 |
| Tabela 20 - Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência* Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzada) | 59 |
| Tabela 21 - Envolvimento do professor * Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzado) | 60 |
| Tabela 22 - Atitude face aulas EF* Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada) | 61 |
| Tabela 23 - Valorização da participação do aluno com condição de deficiência *em função Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada) | 61 |
| Tabela 24 - Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas EF * Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada) | 62 |
| Tabela 25 - Envolvimento dos colegas * Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada) | 63 |
| Tabela 26 - Envolvimento do professor * Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada) | 64 |
| Tabela 27 - Estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos nas variáveis do questionário | 65 |
| Tabela 28 - Estudo comparativo (One-way ANOVA) dos valores obtidos no questionário em função da variável "Idade". | 67 |
| Tabela 29 - Estudo comparativo (One-way ANOVA) dos valores obtidos no questionário em função da variável "Tipo de Deficiência do aluno incluído na turma" | 68 |
| Tabela 30 - Estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos no questionário em função da variável "Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência ". | 70 |
| Tabela 31 - Estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos no questionário em função da variável "Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF" | 71 |
| Tabela 32 - Matriz de Correlações (r de Pearson) entre as diferentes variáveis | 73 |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

EF - Educação Física

NEE - Necessidades Educativas Especiais

1. Introdução

Nos últimos anos tem-se verificado um movimento que proclama a instalação de uma escola inclusiva, procurando transformar a escola enquanto instituição, de forma a responder a todas as necessidades dos alunos. Neste campo de modificação da escola foi fundamental a Declaração de Salamanca (2004) que consagra o direito a uma educação para todos, onde todos os alunos usufruam de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.

Face a esta problemática a Educação Física, enquanto disciplina, não pode ficar desfasada de todo processo. No entanto, esta pode constituir-se como um alicerce à construção de uma escola inclusiva, ou como um entrave em todo o processo. Aparentemente a EF poderia ser um veículo facilitador para a inclusão, devido à flexibilidade inerente dos conteúdos e o facto de ser um disciplina dinâmica (Rodrigues, 2003). No entanto, o autor salienta que existem desvantagens na disciplina que funcionam como entraves no processo da inclusão. Estas dificuldades associam-se essencialmente à falta de formação inicial dos professores nesta área específica, ao facto de existirem poucos auxílios pedagógicos nas escolas e à inerente competição que comporta a EF.

Esta controvérsia gerou o ponto de partida da presente investigação, na qual queremos perceber quais as atitudes dos alunos sem condição de deficiência nas aulas de Educação Física, relativamente aos alunos com NEE incluídos nas suas turmas. A escolha recaiu sobre este tipo de população, uma vez que estes são agentes essenciais no momento de incluir ou excluir o aluno com NEE (Block e Obrusnikova 2007; citado por Lopes & Nabeiro, 2008). Neste contexto, procurámos compreender e refletir como o género, a tipologia da deficiência e a idade podem influenciar ou não as atitudes dos alunos sem condição de deficiência.

Em termos sumários, o estado da arte revela algumas indicações do comportamento das variáveis referidas anteriormente. Neste caso, observa-se que as raparigas são mais suscetíveis ao processo de inclusão que os rapazes (Tripp, Frech & Sherril, 1995; citado por Panagiotou et al., 2008). Relativamente ao tipo de deficiência, os alunos revelam aceitar melhor alunos com deficiências físicas e sensoriais do que alunos com perturbações mentais (Farrell, 2000). No ponto das idades, existem ainda muitas carências investigativas para efetuarmos um termo de comparação. Este estudo torna-se também particularmente importante devido à escassez de investigação realizada neste âmbito específico (Qi & Ha, 2012). Para além deste aspeto, os autores referidos revelam pistas metodológicas que colmatem as insuficiências existentes no atual panorama científico.

Para operacionalizarmos todos os procedimentos descritos, iremos recorrer a uma escola da rede pública que possibilite concretizar a nossa investigação. Como a

investigação se trata de um estudo de caso, iremos explorar de forma exaustiva a obtenção dos dados através de entrevistas exploratórias e posteriormente o preenchimento de um inquérito por questionário

Com a recolha dos dados procederemos ao seu tratamento, de forma a compreender as correlações existentes entre todas as variáveis. Este estudo pretende assim constituir-se como auxílio ao desenvolvimento do conceito de inclusão, a partir da avaliação das atitudes dos alunos sem condição de deficiência.

Formalmente este trabalho, encontra-se dividido em 4 partes constituído por 7 capítulos.

A primeira parte (Capítulos 1 e 2) é constituída pela produção científica elaborada sobre a temática da inclusão, bem como na definição do conceito de atitude e da abordagem à teórica do contato.

A segunda parte (Capítulos 3 e 4) é constituída pelo problema de estudo, a formulação dos objetivos e das hipóteses, bem como das variáveis do estudo.

A parte 3 (Capítulos 5 e 6) é organizada através da apresentação e discussão dos resultados.

A parte 4 (Capítulo 7) é exclusivamente dedicada às conclusões do estudo.

Finalmente ainda se enuncia a bibliografia, bem como os anexo que suportaram toda esta investigação.

Parte I - REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1- Revisão da literatura

1.1.Introdução

Neste capítulo, analisamos, num primeiro momento, a produção científica elaborada sobre a temática da inclusão centrando-nos na definição do conceito. Dentro desta perspectiva avaliamos também o papel da inclusão nas aulas de Educação Física, referindo as carências e as oportunidades que esta disciplina fornece no processo da inclusão, bem como os estudos mais relevantes.

Num segundo momento, a preocupação concentra-se na definição do conceito de atitude e da abordagem à teórica do contato, que se constituem como de um quadro teórico que sustente o tema em estudo.

1.2.Conceito de inclusão

A Declaração de Salamanca constitui-se como a base fundamental da mudança de paradigma, corrompendo com a escola tradicional e dando início ao conceito de escola Inclusiva. Esta escola inclusiva proclama que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a ela se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca,1994, p. 5).Neste sentido, a escola inclusiva pretende a criação de uma escola tipo que seja capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (Ainscow, 2005).

A transformação das escolas em entidades inclusivas requer a aplicação de respostas educativas em consonância com as necessidades dos alunos, de forma a desenvolverem propostas didáticas que estimulem e fomentem a participação ativa de todos os estudantes. Neste contexto, o caminho inclusivo beneficia o aluno em toda a sua plenitude, uma vez que o processo de ensino- aprendizagem estimula a participação de todos utilizando a totalidade dos meios para a atingir um único fim que a: “educação responda às diferenças individuais de cada membro da escola” (Sánchez, 2005, pp. 90-91).

Segundo Correia (2003) o conceito de inclusão não deve ser considerado inflexível, pois deve considerar as complexidades contextuais, para atingir o objetivo primordial a inclusão de todos os alunos. Neste sentido, a inclusão deve ser concretizada sempre que possível, no entanto importa garantir os direitos, as

características individuais e a capacidades de cada aluno. O mesmo autor considera essencial que todo este progresso inclusivo siga uma lógica progressiva começando numa primeira fase pelo panorama social e acabando no plano académico. Este sistema teve de obedecer a um auxílio de serviços complementares (atividades académicas, acompanhamento psicológico, médico e terapêutico) que constitui uma aproximação entre o ensino regular e especial garantindo e potencializando o conceito de inclusão (figura 1). Se estas premissas não forem respeitadas o autor acredita que caminhamos para o insucesso do aluno, impossibilitando-o de ter um inserção social arredando-o da vida do quotidiano.

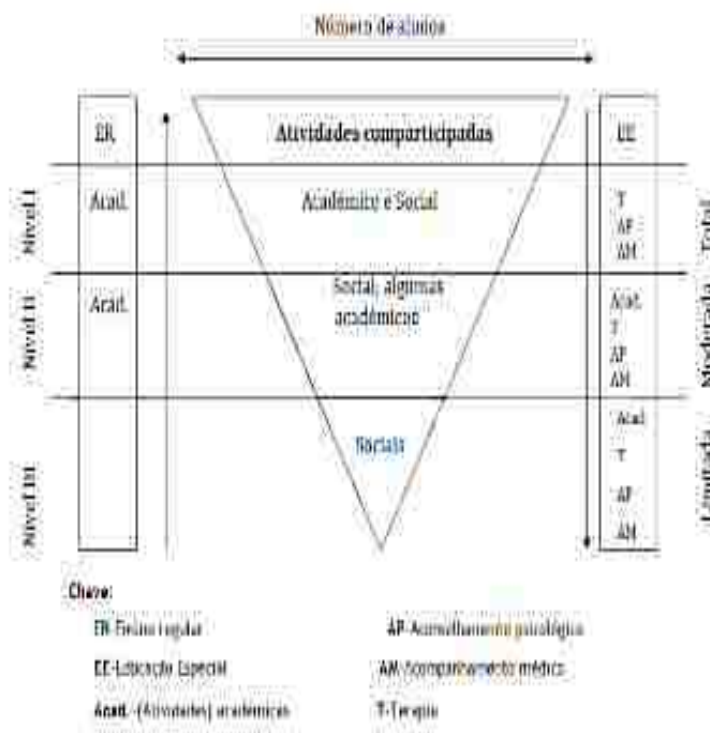


Figura 1 - Modelo de inclusão progressiva

Fonte- Correia 2003

O processo rumo à implementação das escolas inclusivas não deve ser fruto do esforço individual dos docentes ou de um conjunto de atitudes positivas das comunidades escolares. Deve constituir-se como uma confluência de um conjunto de condições, onde se torne possível a participação da maioria dos alunos que possuam problemas da aprendizagem, para que desta forma lhes seja oferecida uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares (Stoer & Magalhães 2001). Estes autores, ainda realçam a pertinência de serem reunidos três fatores para o funcionamento da escola inclusiva: o contexto político e social, o contexto do Centro Pedagógico e o contexto da aula. Stoer e Magalhães (2001) defendem que cada um destes contextos possui características próprias, ainda que a níveis mais gerais tenham uma grande influência no processo de mudança. Assim, se existir um panorama político favorável às diretrizes inclusivas contribuirá decisivamente para que os Centros Pedagógicos desenvolvam a mesma posição. Desta forma, quando um dos Centros Pedagógicos estabelece objetivos em concordância com a orientação inclusiva tal facto influencia as práticas educativas.

Sánchez (2009, p. 116) realça a ideia que as práticas educativas inclusivas constituem uma mudança fomentada: “uma nova forma de conceituar as dificuldades educativas, e ela se baseia na crença de que as alterações metodológicas e organizacionais que são implementadas para dar resposta às dificuldades experimentadas por alguns alunos provavelmente beneficiarão os demais”.

Warwink (2001) acrescenta que o princípio da inclusão assenta no desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar, onde salienta que a capacidade individual de cada aluno se usa como meio da promoção do sucesso. Seguindo este ponto de vista a educação inclusiva: “procura, assim promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global do aluno” (p.125).

Neste contexto, e como forma de reforçar as ideias inclusivas e o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem Correia (2003), propõem um modelo educacional de atendimento à diversidade (figura 2) que assenta em quatro componentes essenciais:

- o conhecimento,
- a planificação,
- a intervenção,
- e a reavaliação.

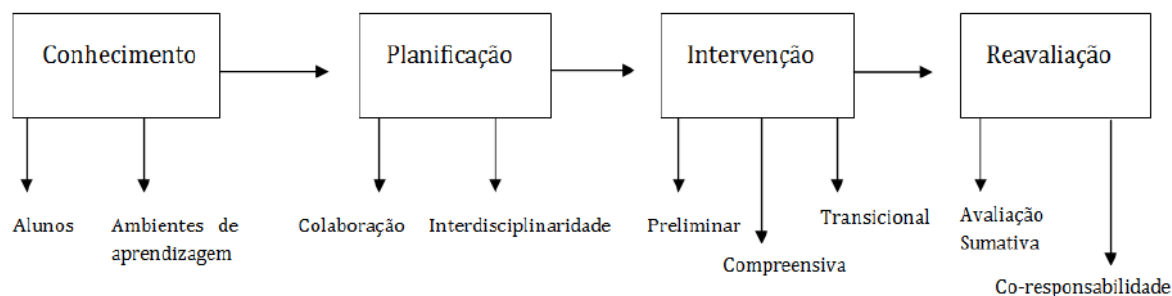
Relativamente ao conhecimento, consiste no diagnóstico das componentes adquiridas e dos contextos naturais do aluno. As componentes adquiridas englobam os interesses, capacidades e necessidades do aluno, para assim se determinar em que parâmetros estes se encontram, tanto a nível académico como social. Os contextos naturais referem-se à vivência do aluno, onde são considerados aspetos académicos, socio emocionais, comportamentais e físicos. Em suma, esta primeira fase surge como conhecimento do aluno que serve como forma de obter informações e traçar um perfil do aluno.

A segunda componente centra-se na planificação que tem como base o currículo comum definido pela escola e o aluno. Esta fase da planificação começa com uma avaliação inicial ou através do plano educativo individualizado, que afere as habilidades que o educando tem nesse momento.

A intervenção é a terceira componente a ser considerada e é baseada na adaptação curricular elaborada de acordo as características e necessidades do aluno, sendo assim a conclusão retiradas dos dois primeiros aspetos. No entanto, este procedimento segue um procedimento gradual com três etapas essenciais, que começa com uma intervenção preliminar que têm um caráter preventivo; outra compreensiva como forma de verificar se a metodologia de trabalho está a ser assimilada pelo aluno; e a última de caráter transicional que concluiu se os objetivos foram concretizados.

Finalmente este processo culmina com a reavaliação, ou seja, com a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem a que o aluno foi sujeito.

Figura 2 - - Modelo de atendimento às diversidades



Fonte - Warwink (2001)

A investigação nesta área comparava que as práticas inclusivas trazem benefícios a toda a comunidade escolar. Neste ponto, os alunos sem qualquer défice inseridos neste contexto perceberem que todos somos diferentes, e que por consequência as diferenças devem ser respeitadas. Esta conceção da diferença deve ser realizada para que os alunos sem défice aprendam a dar valor independentemente da habilidade de cada um. As vantagens estendem-se também ao trabalho dos docentes onde segundo este estudo, revelam que os professores que lecionem em escolas inclusivas colaboram e planeiam mais, trocam mais informação uns com os outros relativamente a novas técnicas, participam num maior número de ações de formação e utilização a diversidade para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2003, citado por Ramos, 2008).

Concluimos que e ainda segundo o mesmo autor, o conceito de inclusão, ou seja, a inserção de alunos com dificuldades de aprendizagem não pretende posicionar este tipo de alunos numa curva normal de aprendizagem, mas sim admitir que a diferença entre os alunos constitui um elemento importante no desenvolvimento das

comunidades escolares tornando-as mais ricas e produtivas. Desta forma, a inclusão procura assim inserir este tipo de alunos em escolas regulares, onde por direito devem, usufruir de serviços adequados às suas características. Procura-se, definir estratégias de aumento de participação ativa dos alunos na comunidade escolar, que em primeiro plano tenham em consideração as habilidades.

1.3. Inclusão e Educação Física

A inclusão é mais do que “acolher os alunos difíceis de ensinar”, sendo para este efeito necessário potencializar o trabalho dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estimulando-os, para que a aquisição dos conteúdos tenha um caráter significativo tornando-se revelante na integração na vida adulta (Reid & Kalyvas, 2003).

Neste contexto, Souza (2007) refere que a Educação Física permite às crianças com condição de deficiência a potencialização de uma série de capacidades que se apresentam importantes para melhorar a qualidade de vida, uma vez que através desta disciplina e do currículo inerente a mesma, a preocupação com a socialização, bem-estar, treino dos sentidos, conhecimento do corpo, entre outras características inerentes à Educação Física revelam-se fundamentais para a evolução psicossocial para as crianças com condição de deficiência. Ainda referindo o mesmo autor, a Educação Física nas escolas é encarada pela maioria dos alunos como uma fonte de prazer e alegria contribuindo como um fator facilitador para a implementação da inclusão, devido ao fato dos seus conteúdos e objetivos da aula serem um meio do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Seguindo esta linha de pensamento Zoboli e Barreto (2006) referem que a universidade do Sul da Flórida apresenta cinco princípios básicos que devem regular a educação física em contexto inclusivo:

1. Valor do desenvolvimento: o ritmo de aprendizagem de todos os alunos deve ser respeitado e considerado tendo em perspectiva o seu desenvolvimento.
2. Progressão sequencial: o professor deve partir das atividades mais simples para as mais complexas, de forma a facilitar a aquisição dos conhecimentos.
3. Nível de desempenho: observar cuidadosamente a performance dos alunos, com o intuito de perceber possíveis dificuldades ou inaptações.
4. Participação máxima: todos os participantes na aula devem ter a mesma oportunidade de participação ao longo de todas as tarefas propostas.
5. Ambiente saudável e seguro: o professor deve verificar que o ambiente físico em que decorre a aula é seguro. Assim deve manter-se alerta para salvaguardar possíveis cenários de insegurança.

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar à margem do processo de inclusão nas Escolas. No entanto, a Educação Física pode-se constituir uma vantagem na construção de uma Escola inclusiva ou um obstáculo a esta transformação (Rodrigues, 2003).

Neste contexto, Rodrigues (2003) afirma ainda que a Educação Física tem possibilidade de ser um meio para o caminho inclusivo. Desta forma, pode-se englobar as vantagens em três campos distintos, nomeadamente, a nível dos conteúdos programáticos, a atitudes dos professores de educação física e das características da disciplina:

- relativamente, aos conteúdos lecionados nas aulas de Educação Física apresentam um menor grau de rigidez e determinação comparativamente a outras disciplinas, o que permite ao docente possuir mais ferramenta na organização da aula permitindo efetuar adaptações tendo em vista a inclusão de todos os alunos na aula;

- quanto à atitude dos profissionais desta área, estes são referenciados pelo desenvolvimento de atitudes positivas transformando assim os problemas em soluções, que se torna um elemento favorável à inclusão;

- por último, a Educação Física estimula a participação de todos mesmo os alunos evidenciando níveis de habilidade diferentes. Em termos formais, a disciplina admite que todos os alunos são parte integrante uma vez que, não possui planos curriculares parciais elaborados para alunos com NEE. A nível prático, fomenta a participação de todos proporcionando um grau de satisfação elevado independentemente das diferenças na execução das tarefas.

De forma, a demonstrar que a inclusão de alunos com condição de deficiência pode constituir um impulso positivo na construção duma escola mais igualitária. Grenier (2006, citado por O`Brein et al. 2009) efetuou um estudo onde pretendeu verificar o grau de inclusão de alunos com condição de deficiência nas aulas de Educação Física. Neste estudo, participaram 16 estudantes (onde se incluía um com deficiência visual e outro com paralisia cerebral) tendo decorrido a investigação num período de 6 meses onde foi medida interação social entre os alunos sem condição de deficiência e os alunos com condição de deficiência. Os dados foram recolhidos através de entrevistas, observações e análise de documentos. Durante o processo foram efetuadas adaptações, no contexto da aula de forma a englobar todos os alunos, caso não fosse possível os alunos com condição de deficiência realizavam atividades individuais onde os objetivos trabalhados eram similares. Durante a aula, os alunos eram agrupados indiferentemente, de forma a aumentarem os níveis de interação social e ao mesmo tempo aprenderem e desenvolverem as habilidades pretendidas. Este estudo revelou resultados extremamente positivos, no entanto a autora revela que tal só se tornou possível devido ao facto de a turma em questão ser constituída por poucos alunos.

Para além do aspeto social da aula de Educação Física é interessante reforçar que a organização da aula é um fator diferenciador no momento de incluir ou excluir. Neste contexto, Kalyvas e Reid (2003) investigaram o efeito das adaptações em alunos com e sem condição de deficiência na aula de Educação Física. Para este efeito efetuaram uma combinação de instrumentos onde utilizou a observação sistemática, entrevistas individuais e questionários que foram aplicados a 35 alunos, com a faixa etária compreendida entre os 7-12 e 15 anos onde em todas elas se incluía um aluno com deficiência física. As turmas foram divididas em 3, onde cada uma experimentava durante 15 minutos o jogo na forma padrão e de forma adaptada. Em ambas as turmas, os alunos com condição de deficiência preferiram o jogo na forma adaptada, uma vez que o consideravam mais agradável, sentiam que os colegas eram mais cooperativos e sentiam-se mais úteis durante o jogo. Relativamente aos alunos sem condição de deficiência, as opiniões dividiram-se consoante a faixa etária. Assim, os alunos com as idades mais baixas acharam que o jogo na forma adaptada era mais fácil e mais divertido, no entanto os alunos mais velhos revelaram alguma frustração na realização, considerando que assim o jogo se tornava mais lento e mais difícil de fazer pontos. Todos os alunos consideram que tiveram sucesso na realização dos jogos tanto a nível da habilidade como no elevado tempo de prática, indicando que o jogo adaptado não impediu o seu desempenho.

No entanto, a inclusão nas aulas de Educação Física também revela falhas e consequentemente desvantagens para os alunos com condição de deficiência. Este contexto controverso gera a exclusão dos alunos que são essencialmente potencializadas pela falta de formação específica dos docentes, bem como a cultura desportiva e competitiva existente nos programas de educação física (Rodrigues, 2003).

A investigação sugere que os docentes apoiam e defendem a inclusão considerando-a uma vantagem para os alunos com NEE. No entanto, também revelam que a falta de conhecimentos específicos, o tamanho das turmas, a escassa formação inicial e contínua aliada à escassez de estruturas escolares e material didático específico como a excessiva carga horária constituem os principais entraves para o progresso da inclusão escolar (Smith & Green, 2004).

O estudo realizado por Morley, Bailey, Tan e Cooke (2005) revelam que para alguns professores a inclusão é encarada como uma aspiração, para a qual trabalham diariamente para atingir essa meta, no entanto os professores de Educação Física manifestam que atingir o objetivo de incluir todos os alunos não é um processo fácil. Esta conclusão tem origem na especificidade da disciplina, aliado à preocupação excessiva com a segurança dos alunos com NEE. Além destas razões os professores ainda consideram que quando têm apoio nas suas salas, este revela-se pouco produtivo, uma vez que a instrução é geralmente inadequada às necessidades.

A inclusão deve ser entendida numa abordagem em que a implementação de justiça social deve ser considerada tanto no contexto social como escolar, para que

todos sejam encarados com membros únicos da sociedade (DePauw & Doll-Tepper, 2000). Place e Hodge (2001) sustentam que a implantação de um ambiente inclusivo favorece a melhoria da autoestima de crianças com condição de deficiência e conseqüentemente leva a uma aceitação social e interesse por parte dos seus pares. Neste contexto, estes dois investigadores procuram descrever os comportamentos, dos alunos do oitavo ano, relacionados com a inclusão social verificada em alunos com e sem condição de deficiência nas aulas de Educação Física. O estudo utilizou a observação direta dos participantes, concluindo que existiu uma escassez de interação entre os pares nas categorias utilizadas (conversas social, elogio, uso do 1º nome, feedback, dar a mão).

De salientar, que na literatura encontram-se dados relativos ao sexo, sendo que as raparigas demonstram atitudes mais positivas que os rapazes relativamente à aceitação dos seus pares com condição de deficiência (Tripp & Sherrill, 1995). Para além da variável sexo, o tipo de deficiência ganha relevância na aceitação dos alunos com condição de deficiência. Segundo Block e Obrusnikova (2007, citado por Ramos 2008) a inclusão de crianças com deficiência motora são aceites pelos seus pares sem condição de deficiência, quando comparadas com crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Estes autores salientam que as atitudes perante os alunos com dificuldades se revelam mais positivas se o ambiente de aprendizagem for inclusivo em vez de segregador.

A fim de possibilitar a vivência de conteúdos diversificados, torna-se necessário recorrer a procedimentos pedagógicos variados e específicos, visando modificações para atender as necessidades educacionais do aluno (Lieberman, 2002; citado por Munster e Almeida, 2006). Perante este desafio o autor referido apresenta cinco sugestões para este cenário idílico se tornar uma realidade visível:

- ✓ Incentivar o aluno com condição de deficiência a ser parte decisiva nas partes das adaptações no decorrer da aula. De salientar, que adaptações que impliquem a aparência ou percepção por norma não são bem aceites.
- ✓ Dar autonomia ao aluno com condição de deficiência em adaptações relacionadas com as tarefas da aula, seja ao nível da seleção do tipo de equipamento, estilo de ensino, modificações das regras ou alterações no ambiente mais adequados às suas necessidades.
- ✓ Garantir a participação do aluno com condição de deficiência nas atividades ainda que seja necessária assistência física, decrescendo esse apoio gradualmente.
- ✓ Oferecer a mesma oportunidade de participação a todos os alunos planificando atividades globalizantes que permitam a intervenção ativa de todos os alunos.
- ✓ Incentivar à prática de jogos coletivos, para desta forma atenuar a barreira da competitividade nas aulas de Educação Física. Para além

deste aspeto é um momento importante para o aluno com condição de deficiência estar plenamente integrado no contexto jogo.

Em suma Liberman (2002) refere que, a inclusão nas aulas de Educação Física é uma plataforma ideal para o desenvolvimento de atitudes positivas por parte dos alunos sem condição de deficiência relativamente aos seus pares com condição de deficiência. Para que este contexto se torne uma realidade é necessário que se criem recursos humanos e materiais tais como, adaptações curriculares, formação específica do corpo docente, entre outros, que têm de ser assegurados para proporcionar uma inclusão plena, o que conseqüentemente mudaria positivamente a atitude dos alunos sem condição de deficiência (Sherrill, 1998). Desta forma a atividade física constitui-se como um veículo importante para a promoção da inclusão, essencialmente para pessoas portadoras de deficiências com baixo perfis motores. Neste sentido, o papel da Educação Física não se pode apenas diluir no plano curricular, uma vez que as pessoas com condição de deficiência têm poucas oportunidades de participação em eventos desportivos, sendo este tipo de eventos fundamentais para fomentarem o gosto pela atividade física e recreativa (Kodish et al, 2006).

Todas as noções anteriormente referidas constituem-se como base da nossa investigação, bem como forma de perceber como a temática da inclusão em especial nas aulas de Educação Física tem sido abordada a nível científico. A análise da produção científica fornece a base para o desenvolvimento do trabalho, pois este aspeto torna-se essencial para construir o caminho a explorar bem como as carências existentes na temática da inclusão.

1.4. Estudos relevantes

Este tema tem como principal objetivo averiguar os estudos que foram realizados no âmbito da inclusão de alunos deficiência nas aulas de Educação Física, e desta forma perceber como é que esta temática tem sido abordada a nível científico, bem como as conclusões retirada destes estudos.

Um dos dados mais interessantes de refletir de acordo com alguns estudos, é o facto de as raparigas demonstrarem atitudes mais positivas sobre a inclusão dos alunos com condição de deficiência comparativamente aos rapazes (Tripp, Frech & Sherril, 1995; Slininger et al., 2000, citado por Panagiotou et al., 2008, p.32).

Os estudos mencionados abordam várias formas de investigação efetuadas para a temática da inclusão nas aulas de Educação Física, sendo estes apresentados cronologicamente.

Block (1995) utilizou como instrumento do estudo o CAIPE-R como forma de o validar como um instrumento útil para a medição das atitudes das crianças nas aulas

de Educação Física Adaptada. Neste sentido, o CAIPE-R foi projetado com o intuito de avaliar as atitudes das crianças sem condição de deficiência em relação aos pares com condição de deficiência no contexto da disciplina de Educação Física regular. Os inquiridos deste estudo revelaram que as crianças sem condição de deficiência tendem a ter atitudes positivas relativamente aos pares com condição de deficiência, no entanto toda esta circunstância é potencializada caso exista um amigo/familiar que tenha limitações. Relativamente ao género raparigas revelam atitudes mais positivas relativamente aos rapazes.

Num estudo efetuado por Ellery e Rauschebach (2000, citado por Panagiotou et al., 2008) com o objetivo de implementarem atividades de consciencialização das incapacidades com o intuito de averiguar se este contexto levaria a despoletar atitudes positivas relativamente à inclusão dos alunos com condição de deficiência nas aulas de Educação Física. A amostra foi constituída por 79 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, que nunca tinham participado numa aula de Educação Física com alunos com condição de deficiência. Neste contexto, os alunos participaram em jogos e atividades de simulação, onde tiveram a oportunidade de se mover com uma cadeira de rodas, um andarilho e um suporte de mobilidade, sendo que as atitudes dos alunos foram medidas recorrendo à utilização do CAIPE-R. Relativamente aos resultados antes da participação dos jogos de simulação verificou-se que a atitude dos estudantes sem condição de deficiência era positiva, porém os resultados posteriores demonstraram um declínio nas atitudes.

Panagiotou et al. (2008) realizou um estudo cujo objetivo foi perceber o efeito do programa “dia escolar paraolímpico” medindo para o efeito as atitudes dos estudantes sem condição de deficiência do 5º e 6º anos de escolaridade, bem como se essas atitudes variam consoante o género. Neste sentido a amostra foi constituída por 178 crianças divididas em dois grupos, o grupo experimental constituído por 80 alunos que participou no dia paraolímpico e o de controlo de 92. De salientar que todos os alunos realizaram o CAIPE-R duas vezes. Relativamente aos resultados verificaram-se diferenças significativas no grupo experimental, apenas no contexto das atitudes gerais sobre a condição de deficiência e não nos itens relacionados com o desporto e a inclusão dos alunos com condição de deficiência.

Os estudos anteriormente referenciados revelam que as atitudes das crianças sem condição de deficiência em relação às crianças com condição de deficiência têm vindo a ser positivamente favoráveis. Neste sentido as atividades de consciencialização bem como a medição das atitudes, revelam que este tipo de metodologia de aproximação dos alunos independentemente das suas limitações no contexto da aula de Educação Física estimula a compreensão das limitações humanas provocando atitudes mais positivas no momento da inclusão segundo os estudos referidos. Para além destes dados, é de salientar a diferença que existe nas atitudes quando comparamos os géneros: as raparigas apresentam resultados mais positivos face à inclusão de alunos com condição de deficiência que os rapazes.

Desta forma os estudos anteriormente descritos, são referência para o nosso estudo, uma vez que esta base serve como forma de percebermos o contexto da inclusão nas aulas de Educação Física e assim compreendermos se este ambiente inclusivo influencia positiva ou negativamente os alunos sem condição de deficiência.

Capítulo 2- Atitudes e Teoria do Contacto

2.1. Introdução

Os investigadores sociais produziram, a partir dos anos 70, linhas de pesquisa para aferir os parâmetros em que as atitudes são preditivas dos comportamentos. Desta linha surge a teoria do contato, que será a base da fundamentação teórica da presente investigação, uma vez que segundo Allport (1954) é a mais indicada nos estudos para pessoas com condição de deficiência.

2.2. Atitude: Definição do Conceito

As atitudes são um constructo de carácter hipotético referente à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (Eagly & Chainken, 1993; citado por Lima, 2004). Neste contexto, e explicando de forma pormenorizada a citação, o conceito de atitude é um *constructo de carácter hipotético* o que indicia que as atitudes não são diretamente observáveis, sendo esta a ligação entre a situação em que as pessoas se encontram e o seu comportamento. Trata-se assim de uma interligação dos processos psicológicos internos de cada indivíduo, elaborada a partir de comportamentos observados (Lima, 2004).

Nesta perspetiva Fazio (1995, citado por Lima, 2004) refere que as atitudes são expressas através de um julgamento avaliativo, sendo este julgamento manifestado de três formas: quanto à sua direção (favorável/desfavorável), quanto às características e intensidade e oposição entre posições extremadas e posições fracas.

Lima (2004) realça as atitudes que se expressam por julgamento avaliativo se exterioriza através de respostas avaliativas, e sendo estas manifestadas de várias formas. As respostas avaliativas podem ser do tipo cognitivas, afetivas e comportamentais. Relativamente à primeira forma de manifestação referem ao pensamento, ideias, opiniões, crenças em concordância ao objeto de atitude

expressando assim uma avaliação favorável ou desfavorável. No que respeita à manifestação do tipo afetivas estas relacionam-se com as emoções e sentimentos provocados pelo objeto da atitude. E por último, as respostas avaliativas comportamentais, reportam-se aos comportamentos ou intenções em que as atitudes se podem manifestar.

Desta forma, as atitudes pressupõem a existência de uma escala de referência interna proposta por Fazio (1989, citado por Lima 2004), abarcando três zonas onde o indivíduo pode inserir a sua própria posição: zona de aceitação, que inclui as crenças que o indivíduo considera aceitável; zona de rejeição, que são as crenças que o indivíduo considera inaceitáveis e a zona de não comprometimento onde o indivíduo pretende obter uma posição neutra relativamente a uma crença, isto é, não tem uma posição favorável nem desfavorável. Portanto, o resultado das associações entre o objeto de atitude e as avaliações é a soma das expectativas associadas ao conceito de atitude que são pesadas através dos valores.

A partir da compilação de uma série de definições, Lima (2004) cita vários autores definindo atitude como:

- “um processo de consciência individual” (Thomas & Znaniecki, 1915);
- “um estado de preparação mental ou neural” (Allport, 1935);
- “predisposições para responder a determinada classe de estímulos” (Rosenberg & Hovland, 1960);
- “predisposições comportamentais adquiridas” (Jos Jaspars, 1986);
- “uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto” (Ajzen, 1988).

Bender, Scott e Vail (1995) contextualizam o conceito de atitude na perspetiva da inclusão. Desta forma os autores realçam que a atitude dos professores face à inclusão é consequentemente refletida nas condutas que estes exercem na sala de aula. No entanto, os autores referidos afirmam que a atitude dos professores face à inclusão também se traduz ao nível das estratégias utilizada pelos próprios, considerando que professores que possuem atitudes negativas face ao contexto inclusivo utilizam com menor frequência estratégias de ensino inclusivas.

Podemos constatar que o conceito de atitudes tem uma multiplicidade de definições, no entanto para a presente investigação importa salientar que (Lima, 2004):

- a) as atitudes são complexas estruturas multicomponentes;
- b) as atitudes são relativamente estáveis;
- c) as atitudes são manifestadas através de julgamentos avaliativos que são emitidos de diferentes formas;

d) as atitudes têm objetivos sociais específicos;

e) e as atitudes são aprendidas através das experiências e interação com o quotidiano.

2.3. Teoria do Contacto: Definição

A teoria do contacto é uma das abordagens teóricas mais utilizada em estudos das atitudes de pares sem condição de deficiência, em relação a indivíduos portadores de deficiência (Allport, 1954).

Desta forma este autor, afirma que é necessário especificar em que condições esse contato se estabelece entre os grupos, levando-o a elaborar uma espécie de classificação dos fatores necessários para viabilizar os estudos que foquem a teoria referida. Esta classificação refere sete fatores: fatores quantitativos, fatores de estatuto, aspetos relacionados com o papel de cada um, atmosfera envolvente, personalidade dos indivíduos e áreas de contato entre grupos.

Relativamente aos fatores quantitativos o autor refere que estes estão intrinsecamente relacionado com o tempo de duração dos contactos, com o número de população envolvidas e ainda a sua diversidade.

O fator relativo ao estatuto relaciona-se com o estatuto dos membros do grupo bem com o do próprio grupo, enquanto que os aspetos relacionados com o papel de cada um envolve a organização e funções dentro do grupo (subordinação e dominância) (Allport, 1954).

Quanto à atmosfera envolvente, o mesmo autor refere que se encontra ligada ao tipo de contacto estabelecido, isto é se é voluntário ou involuntário, real ou artificial, tipo ou excepcional.

Para Allport (1954) a personalidade dos indivíduos revela-se no nível de preconceito, da experiência prévia do grupo e ainda do nível de instrução. Por último é ainda de salientar as áreas de contato entre grupo onde se englobam quatro áreas profissionais, profissional, recreativa, religiosa e política.

A teoria do contato atualmente não se restringe apenas à função de unir pessoas, evoluindo para o conceito de inclusão mas tem sim 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 (Sherril, 1998). O mesmo autor reforça que a teoria do contacto é o veículo ideal para reduzir o preconceito e os estereótipos.

Allport (1954) defende que existem quatro condições que reduzem o preconceito em contexto real de contacto (figura 3):

- O contacto deve ser suficientemente íntimo para produzir o conhecimento e a compreensão recíprocos.
- Os membros de vários grupos devem compartilhar a igualdade de estatuto.
- Deve haver um suporte e autoridade institucional/clima social, de forma a incentivar o contacto entre grupo.
- A situação do contacto deve conduzir o grupo a fazer coisas juntas. Deve-se exigir no grupo cooperação para conseguir o objetivo.

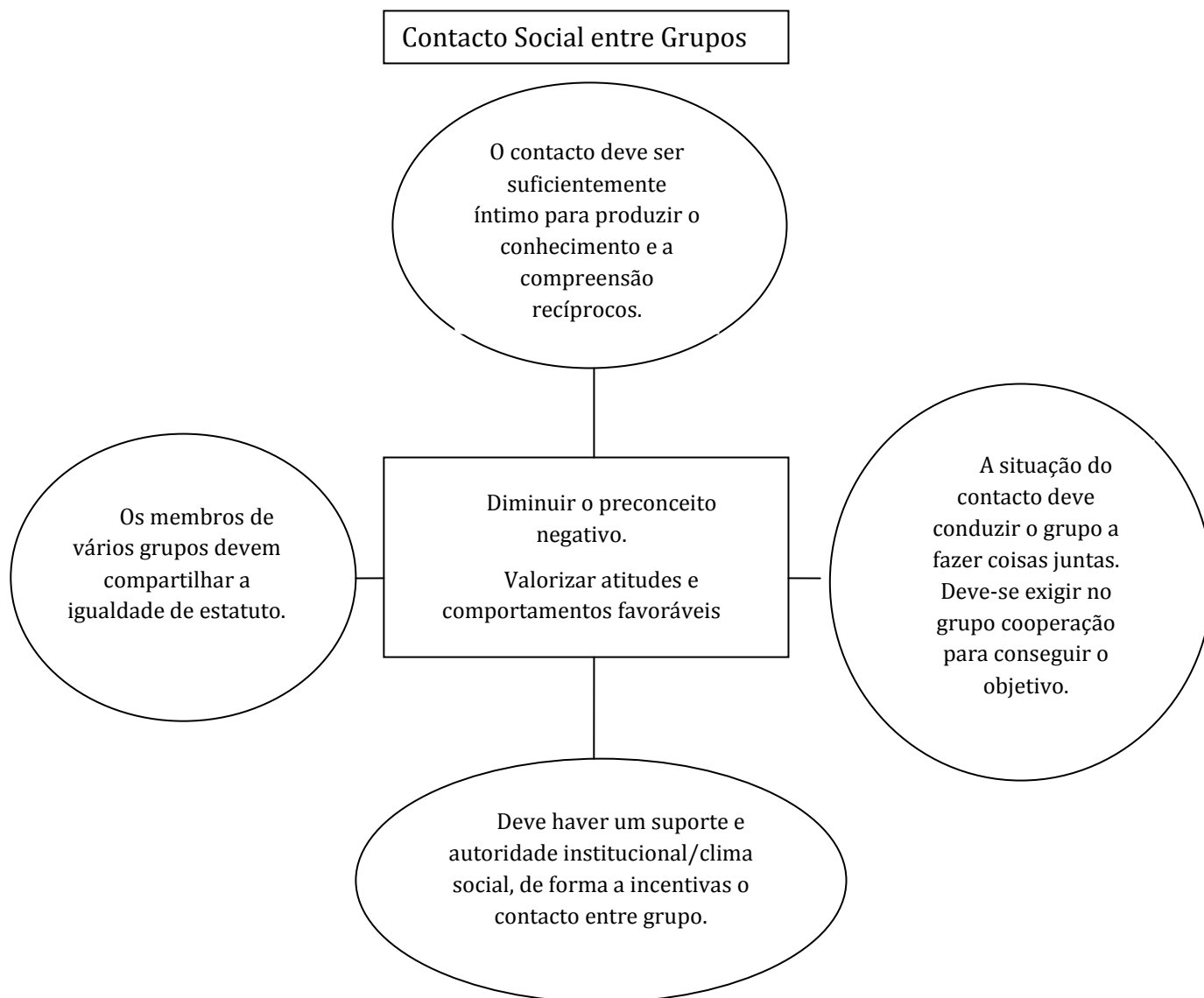


Figura 3 - Representação Esquemática da Teoria do Contacto (adaptado de Allport, 1954)

Fonte: adaptado de Allport, 1954

Segundo Sherril (1998), e como ilustra a figura 4, revela que quando a interação social é efetuada através de interações agradáveis e significativas estas são potencializadas através da criação de atitudes positivas nas aulas de Educação Física por parte dos alunos sem condição de deficiência. Alguns teóricos afirmam que a

teoria do contacto é importante para a formação ou modificação da atitude (Allport, 1935), sendo que para isso é necessário averiguar as condições em que são efetuados os contactos, isto é condições favoráveis criam mudanças positivas, enquanto que condições desfavoráveis resultam na criação de contactos negativos (Tripp & Sherill, 1995).

No entanto, Slininger et al. (2000) referem que para a criação de condições favoráveis é necessário que exista um estatuto de igualdade, um ambiente social que incentive o contacto, o grau de satisfação que o contacto proporcione e que o contacto seja cooperativo e que se centre em objetivos comuns.

Estes autores defendem que para os contactos se tornarem estruturais devem ser frequentes, interativos, agradáveis, focados num objetivo comum, significativos, que promovam o respeito, de forma a se tornarem longos quanto ao tempo de duração (figura 4). Os autores acima referenciados referem que o contacto direto nem sempre pode significar a potencialização de atitudes positivas, sendo que as principais causas são a falta de planificação para este contexto de contacto, ou um ambiente inadequado ou não estruturado para este tipo de situações. Este estudo referido, teve como objetivo principal recolher elementos adicionais para a compreensão das atitudes dos alunos com e sem condição de deficiência, inseridos num programa de Educação Física inclusiva.

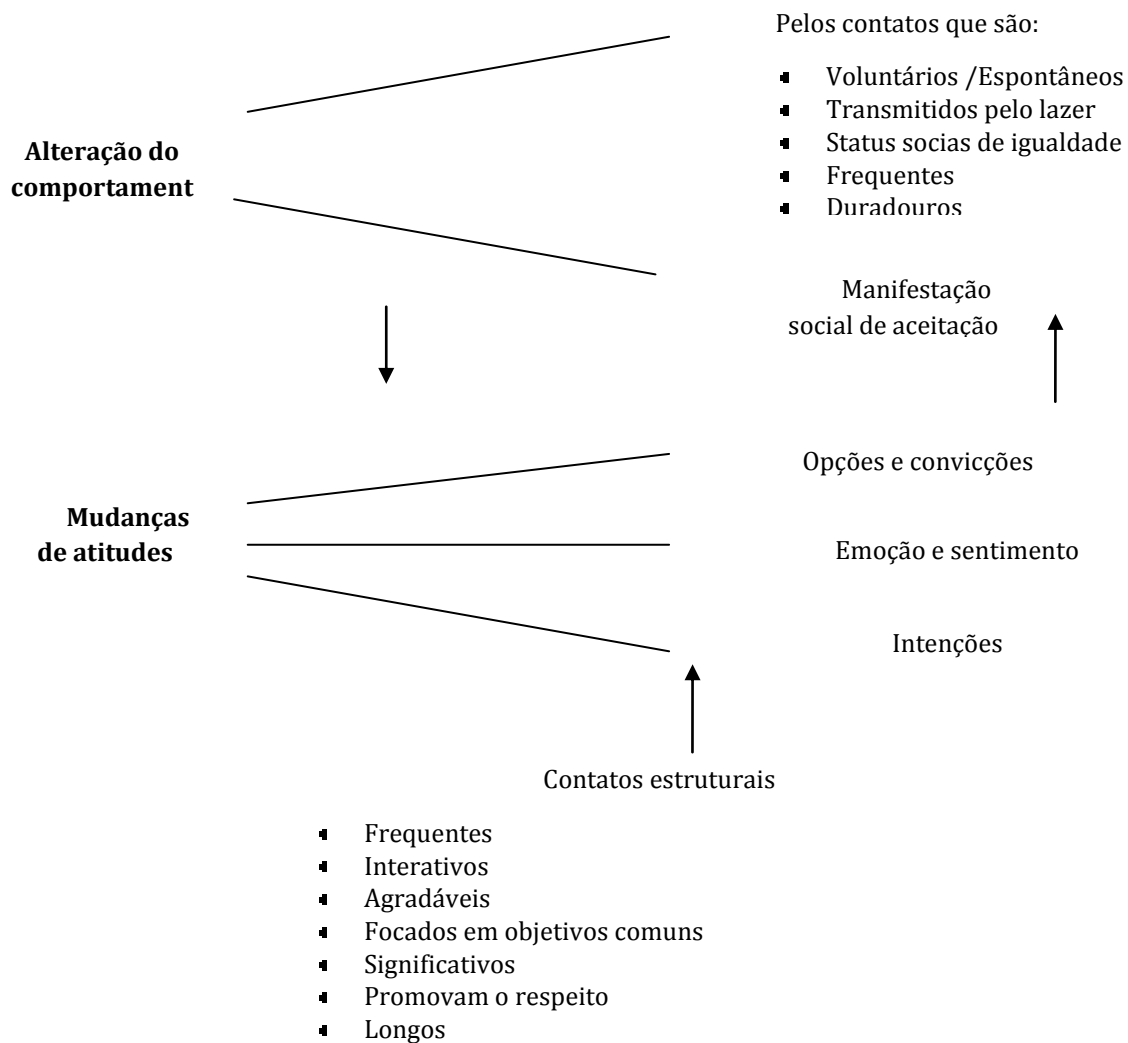


Figura 4 - O modelo para Alteração dos comportamentos

Fonte- Slininger et al. (2000)

II- Planificação e Organização do estudo

Capítulo 3- Objetivos do Estudo

3.1.Introdução

Neste Capítulo apresentamos o problema que iremos estudar, explicamos também os objetivos, formulamos as hipóteses bem como as variáveis a que pretendemos dar resposta com este estudo.

3.2.Problema e Objetivos do estudo

O conceito de educação inclusiva pode ser definido como: “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty,1994; citado por Rodrigues, 2006, p. 65). Este conceito é muito simples e ao mesmo momento torna-se muito complexo. O mesmo autor considera que a complexidade do conceito prende-se com o facto de pretender proporcionar uma “educação apropriada e de alta qualidade” (p. 65) e ainda de esta ser direcionada para alunos com “necessidades educativas especiais”. Esta premissa é o mote para a origem da escola inclusiva, uma escola edificada com o lema educação para todos, recusando a segregação pretendendo uma escola baseada na igualdade de acesso e oportunidade (Rodrigues, 2006).

Neste âmbito e como forma de especificar o nosso objetivo de estudo, Block e Obrusnikova (2007; citado por Lopes & Nabeiro, 2008, p. 498), realizaram um estudo sobre a temática da inclusão na Educação Física Escolar onde concluíram que os alunos sem condição de deficiência revelavam-se agentes preponderantes no processo da inclusão. No entanto os mesmos autores, neste estudo, realçam a necessidade de estudar em profundidade as atitudes dos alunos sem condição de deficiência acerca do contexto inclusivo. Para complementar a carência, Nabeiro (2007; citado por Lopes & Nabeiro, 2008, p. 502) refere que “A Educação Física regular é a terra, a Educação Física adaptada e as suas estratégias é o adubo e a semente é a inclusão”.

Perante estes pressupostos o problema da nossa investigação centra-se na necessidade de conhecer: ***quais as atitudes dos alunos sem condição de deficiência relativamente à inclusão de alunos com condição de deficiência nas aulas de Educação Física?***

Assim, depois de analisado o estado da arte no domínio do tema, estamos em condições de formular um conjunto de objetivos, gerais e específicos de forma a dar resposta ao nosso problema

Objetivo geral:

-Tentar perceber como variáveis como a idade, o género e tipologia da deficiência, quando associadas a diferentes indicadores de atitude face à educação física ou à inclusão dos seus colegas com NEE's nas aulas de educação física explicam diferentes comportamento e atitudes face aos colegas com necessidades educativas especiais.

Objetivos específicos:

-Verificar se idade ou o género explicam diferenças relativas à valorização da participação do colega com NEE's nas aulas de educação física e relativas aos valores de interação com esse colega nas aulas.

-Verificar em que medida diferentes atitudes face à participação dos colegas com NEE's nas aulas de EF respondem por diferenças nos comportamentos assumidos ou nos comportamentos percebidos alunos sem NEE's e da sua ação e da ação do professor.

3.3.Hipóteses do estudo

Com a concretização da definição dos objetivos gerais e específicos deste estudo, tornou-se necessário formular as hipóteses. Assim foram formuladas 4 hipóteses, sendo estas as linhas condutoras do nosso estudo.

As quatro hipóteses foram baseadas nos quatro blocos (“Gosto pelas aulas de Educação Física”, “Opinião sobre a disciplina de Educação Física”, “Gosto na participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física” e “Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física”) do questionário, interligadas com as variáveis que nós considerámos mais pertinentes de abordar e que mais à frente descrevemos:

- a idade
- o género
- o tipo de deficiência que o aluno incluído apresenta.

As hipóteses formuladas foram então as seguintes:

H1: Os alunos do género feminino apresentam uma atitude mais negativa face às aulas de Educação Física, no entanto valorizam mais a participação do colega com NEE nas aulas de EF, o envolvimento deste, o envolvimento dos colegas com o aluno com NEE e o envolvimento do Professor com este aluno nas aulas de EF.

H2: Os alunos mais velhos apresentam uma atitude mais positiva face às aulas de Educação Física, bem como maiores níveis de valorização da participação do colega com NEE, do envolvimento deste do envolvimento dos colegas com o aluno com NEE e do envolvimento do Professor com este aluno nas aulas de EF.

H3: A tipologia de deficiência (intelectual, auditiva e motora) do aluno com NEE incluído nas turmas estudadas evidencia diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à valorização da sua participação, ao envolvimento do próprio e dos colegas ou do professor com o aluno nas aulas.

H4: Os alunos que nas aulas de EF apresentam atitudes mais positivas relativamente à participação do seu colega com NEE, valorizam mais o seu envolvimento nas aulas, o envolvimento dos colegas sem deficiência e o envolvimento do professor com o aluno com NEE.

H5: Os professores que têm uma atitude mais positiva com o aluno com NEE nas aulas de EF, apresentam alunos sem condição de deficiência com atitudes mais positivas relativamente à participação do aluno com NEE, ao envolvimento dos alunos com NEE e ao envolvimento dos alunos com e sem NEE nas suas aulas.

H6: Existe correlação positiva e estatisticamente significativa entre a atitude face às aulas de EF, a valorização da participação dos colegas com NEE nas aulas e valorização do envolvimento entre os diferentes atores da aula.

3.4. Variáveis do estudo

A nossa investigação pretende conhecer as atitudes dos alunos sem condição de deficiência relativamente à inclusão de alunos com condição de deficiência na aula de Educação Física. Neste contexto, a introdução de algumas variáveis são a forma que possibilitam aprofundar a abordagem do assunto, conseguindo resultados de acordo com os objetivos pretendidos.

Tuckman (1994) explica que “A variável independente é o fator que é medido, manipulado e selecionado pelo investigador para determinar a sua relação com um fenómeno observado” (pp. 121-122). É a variável independente porque estamos empenhados em conhecer o seu efeito, o resultado da sua ação, sobre outras variáveis, as variáveis dependentes, fatores que observamos e que medimos para determinar aquele efeito (Tuckman, 1994).

Variáveis independentes:

- Género

Esta variável foi operacionalizada, em termos de cálculo com as médias aritméticas dos valores obtidos em todas as questões do inquérito por questionário, de forma a perceber se existiam diferenças entre os géneros. Para além deste aspeto, foi necessário efetuar um estudo comparativo de forma a compreender a variação da média desta variável em função dos 5 blocos.

-Idade

Esta variável foi operacionalizada, em termos de cálculo com as médias aritméticas dos valores obtidos em todas as questões do inquérito por questionário, de forma a perceber se existiam diferenças entre a idade dos respondentes. Para além deste aspeto, foi necessário efetuar um estudo comparativo de forma a compreender a variação da média desta variável em função dos 5 blocos.

-Tipologia da deficiência

Esta variável foi operacionalizada, em termos de cálculo com as médias aritméticas dos valores obtidos em todas as questões do inquérito por questionário, de forma a perceber se existiam diferenças entre os tipos de deficiência. Para além deste aspeto, foi necessário efetuar um estudo comparativo de forma a compreender a variação da média desta variável em função dos 5 blocos.

Variáveis dependentes:

- “Atitude face às aulas de Educação Física”.

Esta variável foi, no nosso estudo, operacionalizada pelo cálculo da média aritmética dos valores obtidos num conjunto de questões (1 a 8) em que pedimos aos nossos respondentes que valorizassem, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), um conjunto de afirmações relacionadas com o gosto pelas aulas de Educação Física, com o gosto pelos exercícios realizados nestas aulas, com a sua satisfação pela participação nestas aulas ou pelo grau de diversão/satisfação com as aulas desta disciplina.

Adicionalmente, questionámos os alunos acerca da própria disciplina de educação física, questionando os respondentes acerca da distinção entre esta disciplina e as demais disciplinas do seu currículo escolar, sobre o grau de liberdade sentida nestas aulas, sobre a importância da sua participação efetiva nas aulas como estratégia de aprendizagem ou sobre a interação entre colegas nestas aulas.

A atribuição de valores mais elevados traduzem uma perspetiva de satisfação, empenhamento ativo nas aulas e diferenciação da educação física face às outras disciplinas, tradutora de atitudes positivas face a estas aulas.

Esta variável, uma vez computada, foi, posteriormente, dicotomizada, no valor médio da escala (2,5 pontos), facilitando a distinção entre a expressão de atitudes positivas ou negativas face à Educação Física.

- *“Valorização da participação do colega com condição de deficiência nas aulas de Educação Física”.*

Esta variável, uma vez dicotomizada pelo valor médio da escala, pretende traduzir uma atitude positiva ou negativa face à participação do colega com NEE nas aulas de Educação Física. Calculada pela média aritmética das respostas obtidas nas questões 9 a 14, esta variável solicita uma valorização, numa escala de Likert de 5 pontos (entre 1 [discordo completamente] e 5 [concordo completamente]), de um conjunto de afirmações relativas ao gosto pela participação do colega, à preocupação com a sua participação na aula ou às ações assumidas para a inclusão deste colega nas aulas de Educação Física.

De salientar que a questão 14 foi formulada numa escala invertida, pois um valor de resposta mais alto traduz discriminação face a esse colega (a sua escolha em último lugar para fazer parte da equipa), sendo que esta variável foi, para efeitos de cálculo de fiabilidade da escala e para efeitos de computação de variável recodificada.

- *“Envolvimento ou participação ativa do colega com condição de deficiência nas de Educação Física”.*

Para o cálculo desta variável, formulámos um conjunto de afirmações (questões 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 do questionário) em que pedíamos aos alunos sem necessidades educativas especiais que se posicionassem face ao comportamento e empenhamento do seu colega com necessidades educativas especiais na aula de Educação Física. Com exceção das questões 18, 20 e 21, nas quais valores mais elevados traduzem desinvestimento e pouco envolvimento do colega nas aulas, todas as outras questões pretendem perceber em que medida estes alunos valorizam a participação efetiva, a qualidade da participação e a compreensão dos exercícios propostos nas aulas pelo colega com deficiência.

Esta variável foi, posteriormente, dicotomizada pelo valor médio da escala.

- *“Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física”.*

Nesta variável pretendemos perceber em que medida os alunos sem necessidades educativas especiais consideram que, de facto, existe envolvimento com o seu colega nas aulas de Educação Física.

Calculada pela média aritmética dos valores obtidos nas questões 21, 22 e 23 do questionário, confrontámos os respondentes com afirmações relativas às suas ações e às ações da turma no sentido de ajudar o seu colega com necessidades educativas especiais a realizar a aula de Educação Física. Questões ligas à ajuda. À explicação dos exercícios ou à mera interação com este colega pretendiam aferir em que medida os restantes alunos (e o próprio) sentiam que, efetivamente, eram agentes de suporte a ajuda ao processo de inclusão do seu colega com NEE.

Dicotomizada pelo valor médio da escala, esta variável pretende produzir um posicionamento positivo ou negativo face ao envolvimento dos colegas com o aluno com NEE nas aulas de Educação Física.

- *“Envolvimento do professor com o aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física”.*

Calculada pela média das respostas obtidas nas questões 24, 25 e 26, esta variável pretende aferir em que medida os alunos valorizam a ação do professor de Educação Física na promoção da participação do colega com NEE nas suas aulas e sobre a forma como o professor interage e suporta este processo ou não.

Mais uma vez a explicação de exercícios e a ajuda surgem como indicadores de interação, desta vez centrados na ação do docente.

De um modo geral, valores mais elevados traduzem maiores níveis de valorização da ação do docente na promoção da inclusão desse aluno nas suas aulas. A dicotomização desta variável (feita pelo valor médio da escala) permite determinar valorizações positivas ou negativas da ação do professor de Educação Física da turma.

Capítulo 4- Metodologia

4.1-Introdução

Neste Capítulo apresentamos a caracterização do estudo, bem como a seleção da amostra e a escolha do instrumento que nos permite dar resposta ao problema de investigação.

4.2.Caraterização do estudo

Todo o trabalho de investigação tem como início, uma problemática, uma vez que o conhecimento é efetuado através da resposta a uma questão. Logo, "se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é nada. Nada é dado. Tudo é construído" (Bachelard, 1971, p.166).

Assim, no enquadramento teórico efetuado anteriormente, pareceu-nos evidente que existe uma carência de investigações desta natureza. Este défice é mais acentuado, uma vez que estudos envolvendo a inclusão e a Educação Física são temas muito pouco abordado. Neste sentido, Qi e Ha (2012) efetuaram investigação em que analisaram 75 estudos publicados entre 1990 e 2009 que incidissem sobre a temática da Educação Física inclusiva. O foco da investigação realizada por estes autores centrou-se na análise cronológica dos estudos, na localização geográfica e no tipo de metodologia utilizada. Relativamente à evolução cronológica dos estudos, os autores concluíram que existiu uma evolução, uma vez que entre 1990-1994 realizaram-se 9 estudos (12%), 19 estudos no período de 1995-1999 (25%), 22 estudos entre 2000-2004 (29%) e 23 investigações em 2005-2009 (34%). No que refere à localização geográfica, a distribuição das investigações tem um maior índice na América do Norte (53 estudos, 71%), na Europa (12 estudos, 16%), Ásia (7 estudos, 9%), América do Sul (2 estudos, 3%) e na Austrália (um estudo, 1 %). No que se refere à metodologia da investigação, a maioria dos estudos utilizou uma abordagem quantitativa (68%), a qualitativa foi utilizada em 21 estudos (28%) e só em 3 deles (4%) se utilizou um método misto.

Quanto ao tipo de estudo, optámos pela utilização do estudo de caso, pois é o método mais indicado para estudarmos esta realidade em questão. Para Yin (1989) o estudo de caso é uma forma de investigação que determina um fenómeno em contexto real, para isso abarca várias formas de recolher os dados. Na perspetiva do autor, o estudo de caso: "investiga um fenómeno contemporâneo num contexto da vida real, quando as fronteiras entre fenómeno e contexto fonte de prova" (p.23).

Tendo em consideração a natureza da investigação, e relativamente à recolha dos dados, optámos pela triangulação de dados de cariz qualitativo e quantitativo. Este tipo de procedimento metodológico recorrendo a diferentes estratégias de obtenção

de dados, aumenta a validade da investigação, uma vez que a utilização de diferentes recursos permite superar os pontos fracos de cada método.

Menezes (1999) sustenta esta ideia referindo, que a opção por uma recolha de dados de carácter misto (qualitativos e quantitativos) reforça a validade interna da investigação, e é a única forma de controlar imprecisões e preconceitos. Contextualizando a opção tomada relativamente ao problema deste estudo, Qi e Ha (2012) sugerem o carácter misto na recolha de dados, visto que para além de ser um método pouco utilizado neste tipo de estudos, temos uma multiplicidade de dados recolhidos muito mais significativa, aprofundando desta forma a realidade que pretendemos estudar.

Para este efeito, o instrumento utilizado para a recolha dos dados foi um questionário para medir as atitudes dos alunos sem condição de deficiência. Neste sentido, a formulação desse questionário obedeceu a uma prévia entrevista e respetiva análise do conteúdo, bem como as sugestões efetuadas no decorrer deste processo.

Mais à frente apresenta-se em profundidade a forma como todo o processo de construção do instrumento de recolha de dados se desenvolveu.

4.3. Caraterização da amostra

Para operacionalizarmos o nosso estudo, o grupo amostral ficou constituído por 37 alunos, divididos em três grupos diferentes de acordo com a tipologia da deficiência do aluno incluído. Neste sentido, podemos afirmar que a seleção da amostra foi efetuada de forma intencional e por conveniência, uma vez que era a forma que mais se enquadrava para o estudo desta temática (Tuckman, 1994). Hill e Hill (2005) referem que a amostra por conveniência se encontra nos métodos de amostragem não-causal, que são uteis no início de uma investigação e que “neste método os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis” (p. 49) mas que no entanto os resultados só se poderão aplicar à amostra sem ser possível extrapolar para o Universo.

O estudo decorreu na escola A, sediada no distrito de Castelo Branco, definida desta forma com o intuito de manter o anonimato, tanto da instituição como dos intervenientes desta investigação. Os alunos pertenciam a 3 turmas aqui identificadas com as letras X, Y e Z cuja faixa etária está compreendida entre os 11-13 anos.

A seleção das turmas foi efetuada de forma criteriosa, uma vez que era imprescindível que nestas turmas existisse pelo menos um aluno portador de deficiência que participasse nas aulas de Educação Física. De destacar, que para além do critério exposto, os alunos com condição de deficiência tinham todos de ter patologias diferentes. Neste caso os alvos de estudo são portadores de deficiência mental, auditiva e motora. Neste contexto, a divisão da amostra em três grupos distintos obedece ao argumento anteriormente exposto.

Desta forma, e com o intuito de responder às necessidades do estudo, obtivemos a amostra final em dois momentos distintos. Numa primeira fase, e pedindo as respetivas autorizações do Encarregado de Educação, entrevistámos 3 alunos das três turmas envolvidas na investigação. De notar, que os três entrevistados não se incluíram na amostra final, uma vez que caso fossem inquiridos detinham mais informações do que os restantes alunos, verificando assim uma desigualdade de circunstâncias.

Relativamente, ao segundo momento este coincide com o do preenchimento dos inquéritos. Também para estes alunos foram pedidas as respetivas autorizações dos Encarregados de Educação. No entanto, aqui deparamo-nos com um problema, após entregar os pedidos de autorização a todos os alunos das turmas em estudo, a taxa de retorno das autorizações foi baixa como se verifica no quadro 1. Este problema também é referido no estudo de Qi e Ha (2012), onde os autores referem que um dos principais obstáculos em estudo desta natureza é a constituição da amostra. Os autores apontam uma razão para a dificuldade na formação da amostra, o que consequentemente diminui o tamanho da mesma, que é o facto das investigações sobre esta temática se realizarem em contexto escolar, o que constitui uma barreira na construção e operacionalização da amostra.

Tabela 1- Caracterização da amostra

| Turmas: | Total de alunos da turma: | Alunos autorizados | Género | | % de alunos inquiridos: |
|--------------|---------------------------|--------------------|-----------|-----------|-------------------------|
| | | | m | f | |
| X | 27 | 15 | 5 | 10 | 55,56% |
| Y | 25 | 12 | 6 | 6 | 48% |
| Z | 20 | 10 | 5 | 5 | 50% |
| TOTAL | 72 | 37 | 16 | 21 | Média: 51,19% |

A tabela 1 caracteriza a amostra de forma detalhada, onde destacamos os alunos que compõem as respetivas turmas, os alunos autorizados a participarem da amostra (salientando o género dos mesmos), finalizando com a taxa de retorno das autorizações.

Assim a amostra ficou constituída com um total de 37 sujeitos. Este processo de seleção foi efetuado em duas fases; uma primeira fase onde distribuámos pedidos de autorização pelos 72 alunos que constituíam as turmas, sendo 27 alunos da turma X, 25 da turma Y e 20 da turma Z. Após a recolha dos pedidos, verificamos que apenas 37 alunos estavam autorizados a integrar a amostra. Desses 37 alunos, 15 correspondiam à turma X, 12 à turma Y e 10 à Z.

A percentagem de alunos inquiridos na turma X, situou-se nos 55,56% ($n=15$), na turma Z de 48% ($n=10$) e 50% da turma Y ($n=12$). De salientar, a coluna relativa ao género onde os resultados relativamente à formação da amostra são: 5 alunos e 10 alunas (turma X), 6 alunos e 6 alunas (Y) e 5 alunos e 5 alunas (turma Z). De referir, que dos alunos autorizados a preencherem os inquéritos não existia nenhum que tivesse reprovado qualquer ano.

Em síntese: a amostra divide-se em três grupos, que ao todo totalizam $n=37$ de um universo de 72, referente ao total de alunos que constituem as turmas, o que perfaz uma percentagem de alunos inquiridos de 51,19%. Ainda de salientar, o facto de a amostra relativamente ao género ser formada por 16 jovens do género feminino e 21 do género masculino.

4.4. Procedimento para a recolha de dados

A amostra foi selecionada na escola A, sediada no distrito de Castelo Branco, como já foi referido anteriormente. Neste contexto e referindo ao aspeto formal da constituição da amostra, este dividiu-se em três procedimentos distintos, que coincidem com os diferentes processos de recolha de dados. Como os dados foram recolhidos numa escola os processos de autorização devem ser efetuados de forma rigorosa, para que se possa efetuar o estudo sem constrangimentos burocráticos.

Neste sentido, o primeiro procedimento a ter em consideração é a escolha de uma escola que corresponda às pretensões do nosso estudo. A escola A (referida desta forma para manter o anonimato) foi escolhida uma vez que preenchia os requisitos de incluir alunos com diversos tipos de deficiência nas aulas de Educação Física. Após uma interpelação informal com o diretor da referida escola, foi solicitado um pedido de autorização formal (anexo 1) para estabelecer um acordo da forma como se iria efetuar a recolha dos dados. Posteriormente à entrega deste documento (onde estava detalhado todo o processo), o diretor da escola A acedeu ao nosso pedido, onde emitiu um nota em que para a recolha dos dados era necessário informar as diretoras das turmas alvo do estudo, de forma a elucidar as mesmas sobre as especificidades do estudo, bem como os encarregados de educação.

A segunda fase da presente investigação refere-se à fase das entrevistas que serviriam de base à construção do questionário. Como não conhecíamos os alunos, solicitámos à diretora de cada turma que selecionasse um aluno para ser entrevistado. Após a seleção, procedemos à elaboração de um pedido de autorização (anexo 2) aos encarregados dos respetivos alunos, onde se explicava o objetivo do estudo, bem como se pedia autorização para a gravação áudio para recolher e registar a entrevista dos alunos.

Como a realização da entrevista e posterior análise de conteúdo das mesmas, procedemos à construção do pré-questionário com base nas respostas dos alunos entrevistados. O pré-questionário de forma a ser validado (entre outros processos),

tem de ser preenchido pelos alunos para averiguar se estes têm alguma dúvida na realização do mesmo. Neste sentido, e com os respetivos pedidos de autorização (o anexo 2 continha a autorização para esta fase do procedimentos dos dados), os alunos que foram entrevistados não pertenciam à amostra e foi-lhes solicitado que preenchessem o pré-questionário de maneira a este se tornar o questionário definitivo.

Com o questionário definitivo elaborado, foi enviado um pedido aos encarregados de educação dos restantes alunos (anexo 3) que constituem a amostra, excluindo deste processo os alunos que passaram pela fase das entrevistas. Neste pedido de autorização foi explicado detalhadamente o processo que os alunos seriam sujeitos, em que âmbito e os objetivos do estudo, bem como que salvaguardávamos o anonimato dos alunos envolvidos. De notar que quando os questionários foram realizados com os alunos o investigador encontrava-se presente, de forma a esclarecer alguma dúvida no momento do preenchimento.

Seguidamente apresenta-se o quadro 2, onde estão descritos todos os momentos efetuados para o procedimento de recolha dos dados a respetiva explicação, com o intuito de sintetizar toda a informação referida:

Tabela 2- Fase dos procedimentos para recolha de dados

| <u>Fases da Recolha dos dados</u> | <u>Explicação dos procedimentos da recolha</u> |
|--|--|
| 1º | Escolha da Escola que convergisse com os objetivos do estudo, isto é que incluísse alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. |
| 2º | Pedido de autorização dirigido ao diretor da Escola |
| 3º | Conversa informal com as diretoras de turma, de forma a explicar a investigação a realizar. |
| 4º | Seleção das diretoras de turmas dos alunos alvo para o processo da entrevista |
| 5º | Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos a entrevistar |
| 6º | Após a entrevista, análise dos dados e formulação do pré-questionário os alunos entrevistados (não pertenciam à amostra) realizaram o pré-questionário para verificar se existia alguma dúvida no seu preenchimento (um dos processos de validação). |
| 7º | Pedido de autorização aos encarregados de educação para os alunos autorizados a constituírem a amostra realizarem o inquérito. |

4.5. Elaboração do Instrumento da Recolha de Dados

Dadas as especificidades do estudo tornou-se necessário a construção de um instrumento que se constitui como um instrumento credível para a concretização dos objetivos definidos. Estrela (1984, p.56) afirma que “as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação, relativizando-os em ordem dos objetivos pretendidos”. Quivy e Chapenhoudt (1995) explicam que a investigação é um processo complexo quando selecionamos o instrumento para a recolha dos dados de forma a dar resposta ao problema. Neste sentido, afirmam que “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso” (p.159).

De forma a tornar este processo mais específico auxiliamo-nos de um artigo realizado pelos autores Qi e Ha (2012). O artigo referido é uma análise a vários níveis sobre estudos realizados no âmbito da inclusão de alunos com condição de deficiência nas aulas de Educação Física, abordando as atitudes de todos os agentes intervenientes neste processo. Nesta análise formal e centrado apenas nas conclusões relativas à recolha de dados, os autores sugerem que o caráter misto na recolha de dados é um método pouco utilizado neste tipo de estudos, sendo uma forma de obter uma multiplicidade de dados aprofundando a realidade a investigar.

Recorremos então a diversas formas de efetuar a recolha de dados, visto que nos parece a estratégia mais correta ao estudo de caso. Explicamos de seguida as técnicas utilizadas bem como os motivos que nos fizeram optar por este procedimento.

A construção de um inquérito por questionário obedece a etapas metodológicas rigorosas de maneira a otimizarmos os objetivos pretendidos. Neste contexto o design final da elaboração de um questionário é imperativo que cumpra as seguintes etapas:

- ✓ Fase Preparatória
 - Entrevista
 - Elaboração do projeto de questionário (pré-questionário)
 - Aplicação do pré-questionário
- ✓ Questionário final
 - Reformulação do questionário definitivo
 - Aplicação do questionário definitivo

Assim, numa primeira fase efetuámos a realização das entrevistas com o intuito de obter conclusões relevantes para a construção de um pré-questionário. Foram entrevistados três alunos, não pertencentes à amostra, que foram selecionados pelas respetivas diretoras de turma.

Num segundo momento elaborou-se o projeto do pré-questionário, onde as questões foram expostas consoante a interpretação e análise das entrevistas. Depois

da apresentação do pré-questionário passou-se à aplicação do mesmo, em 3 sujeitos (sendo estes os alunos que efetuaram a entrevista) que não fazem parte da amostra. Na última fase e após a testagem qualitativa procedemos à reformulação do questionário e consequente aplicação do questionário definitivo.

O questionário definitivo foi distribuído por três grupos correspondendo às três turmas alvo da investigação. A atribuição dos grupos foi selecionada consoante o tipo de deficiências, isto é, os alunos com condição de deficiência incluídos nas aulas de Educação Física.

Desta forma, a turma X inclui um aluno portador de deficiência motora, a Y um aluno com deficiência auditiva e por último a Z um aluno com deficiência mental.

No ponto que se segue procedemos a uma análise detalhada de todos os processos anteriormente referidos.

4.5.1. Fase preparatória

Dentro da fase preparatória englobamos a fase das entrevistas, a elaboração do projeto do pré-questionário e a aplicação dos mesmos. Ghiglione e Matalon (1992) alertam que para a construção de um questionário é necessário saber o que pretendemos medir, garantindo que para esse efeito as questões sejam orientadas para os objetivos pretendidos. Estes autores reforçam a ideia que para operacionalizarmos estes processos as entrevistas e a aplicação dos pré-questionário são requisitos fundamentais para verificar se realmente mede as intensões da investigação proposta.

Entrevistas

Para elaborarmos o questionário tornou-se essencial recorrer ao processo de entrevistas, que visam a obtenção de elementos fundamentais para a realização do pré-questionário.

Em termos globais a entrevista é “uma conversa tendo em vista um objetivo” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 65).

A entrevista é uma conversa que tem uma intensão clara sendo “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista no ponto de vista de Valles (1997) é uma técnica que é vantajosa na clarificação de perguntas e respostas de forma direta, personalizada e flexível. Quando a entrevista é feita individualmente, permite que esta seja mais cómoda para o entrevistado, uma vez que pode explicar as suas intensões de forma livre pois as perguntas são feitas de forma livre. Como é o caso da presente investigação, a

entrevista foi efetuada com uma intensão exploratória permitindo absorver informação relevante para a investigação. Assim Valles (1997) defende esta premissa considerando que a entrevista numa lógica exploratória é a maneira de prever erros que se podem tornar penosos na investigação quer em termos de tempo, meios e qualidade da informação obtida.

Por outro lado, Vala (1986) alerta que a utilização de recorrermos a indivíduos como fonte de informação, devemos considerar que as respostas podem ser dadas com um certo número de enviesamentos. Os enviesamentos podem ser atribuídos a dois fatores: *i)* o facto de o sujeito estar a ser observado; *ii)* o entrevistado registar algum constrangimento, podendo este facto se refletir na relação com o entrevistador. No entanto, e tendo em consideração este facto tomamos a opção pela utilização da entrevista uma vez que era a estratégia mais útil para alcançarmos os objetivos propostos.

Em termos práticos, e remetemos à presente investigação, a entrevista foi realizada a 3 alunos (que não figuram na amostra final) representantes das 3 turmas consideradas neste estudo. Para minimizar o número de enviesamento, solicitámos a cada diretora de turma, depois de ser totalmente esclarecida acerca do tema do estudo, a seleção dos alunos a serem entrevistados. Esta estratégia foi tomada, uma vez que a diretora de turma conhece os alunos em profundidade sendo a instância mais credível na seleção do aluno mais apto a realizar a entrevista. Para além deste facto, de salientar que antes da entrevista o investigador (entrevistador neste caso) teve a preocupação de ter uma conversa inicial com os alunos, onde esclareceu o que pretendia da entrevista e que não existiam respostas erradas sendo mais importante que estes emitissem sinceramente as suas respostas.

Relativamente à opção pelo tipo de entrevistas esta recaiu sobre as entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela elaboração de um guião prévio delimitando o entrevistado a respostas sobre um campo específico (Estrela, 1984). Significa que, segundo este tipo de entrevista referida, que o sujeito entrevistado responde às perguntas orientadas de acordo com uma temática global, dando a este a liberdade de opinião centrada no tema escolhido pelo entrevistador. Nestas circunstâncias, o entrevistador tem a função orientar o entrevistado para que estas respostas sejam focadas no tema a ser abordado, evitando divagações e descontextualizações no decorrer deste processo.

As questões colocadas ao sujeito foram previamente concebidas recorrendo à bibliografia existente sobre esta temática. Assim o guião da entrevista (anexo 4) foi elaborado de forma a adquirir relações para a construção do pré-questionário. Os temas abordados envolveram os seguintes tópicos:

- Gosto pelas atividades corporais.
- Grau de inclusão no contexto aula de Educação Física.
- Dinâmica da aula.

Em suma, o objetivo primordial com a realização das entrevistas foi a criação de uma base para a realização do pré-questionário. Para a sua construção, e como a investigação é um estudo de caso, é necessário que para além de obter informações específicas acerca da inclusão nas aulas de Educação Física é fundamental conhecer as especificidades na realidade que pretendemos estudar.

De notar, e como já foi referido anteriormente, que as entrevistas foram conduzidas pelo investigador, sendo que todo este processo foi autorizado pelos encarregados de educação. Estas autorizações consagraram a salvaguarda do anonimato dos participantes, bem como a autorização para a gravação áudio.

Elaboração do projeto de questionário (pré-questionário)

Após termos recolhidos um vasto número de informação em registo áudio tornou-se necessário passá-las a protocolo escrito para procedermos à respetiva análise.

Para este efeito utilizámos a técnica de análise de conteúdo, que implica “a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis”, isto é, “procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e que deve ser apreendido e a decisão do que vais ser apresentado aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Esta técnica assenta numa prática não fundamentada, ponto por ponto, de uma teoria específica, obrigando à “intervenção de um codificador no estabelecimento do sentido do texto” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.180). Na investigação a análise de conteúdo tem cada vez mais relevância, uma vez que possibilita uma maior flexibilidade no tratamento da informação possibilitando um maior grau de profundidade, complexidade e subjetividade (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Para Vala (2005) as operações de análise de conteúdo pressupõem a delimitação dos objetivos em conjunto com um quadro de referência teórica, a determinação de um corpus, a definição de categorias e a definição de unidades de análise. Como forma de operacionalizar esta técnica de análise, Bardin (1997) refere três momentos de análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

De notar que ao optarmos pela análise referida estávamos conscientes das suas limitações, pois também sabemos que “não há modelos ideais em análise de conteúdo” (Vala, 1986, p. 126).

A utilização depende muito do documento a analisar e do objetivo pretendido, uma vez que a análise de conteúdo apenas tem regras bases, sendo a técnica assente em práticas não fundamentadas o que obriga o codificador a estabelecer o sentido do texto (Bardin 1997). No entanto, esta é a técnica que mais se adapta e adequa ao objetivo da presente investigação.

Dentro das técnicas de análise de conteúdo optamos pela análise categorial, sendo a categorização “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com critérios definidos” (Bardin, 1977, p. 111). Especificamente Vala (2005) define a construção de uma categoria pela atribuição de uma palavra-chave, que identifica o total do conceito, sendo para isso necessário simplificar a informação de forma a explica-la e clarificá-la.

Neste sentido para que as categorias se validem é fundamental obedecerem a determinadas regras. Bardin (1977) refere que o processo de categorização deve ter:

-*Exclusão mútua*: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes.

-*Homogeneidade*: numa categoria só pode funcionar com um registo e uma dimensão de análise.

-*Pertinência*: quando se enquadra no objetivo pretendido, isto é, quando o processo é adaptado ao material de análise.

-*Objetividade e fidelidade*: definição das variáveis a serem tratadas, para assim determinar os elementos a entrarem em cada categoria.

- *Produtividade*: as categorias devem ser rentáveis de forma a obter resultados proveitosos.

Após o processo das entrevistas tornou-se necessário transitar a gravação áudio para protocolo escrito (anexo 5), de forma a efetuar o levantamento de unidades para posteriormente inserir no sistema de categorização (anexo 6). Para tal, cada categoria está dividida em subcategorias, de modo a facilitar a inclusão das diferentes unidades de registo. De seguida explicamos a dinâmica da criação das categorias.

Antes do tratamento das entrevistas e respetiva categorização considerámos necessário definir objetivos, para assim organizarmos de forma mais operacional a informação a ser tratada. Organizámos esta primeira análise consoante os objetivos delimitados no guião da entrevista, sendo estes: *gosto pelas atividades corporais, grau de inclusão no contexto da aula de Educação Física e dinâmica da aula*. À medida que fomos avançando no processo de transcrição dos dados, criámos categorias mais abrangentes em concordância com os objetivos definidos (Tabela 3).

Tabela 3- Primeiro Sistema de Categorias temáticas

| Objetivos | Categorias |
|--|--|
| <i>Gosto pelas atividades corporais</i> | -Gosto pela disciplina -Entusiasmo pela disciplina -Preferência de atividades -Participação |
| <i>Grau de inclusão no contexto da aula de educação física</i> | -Participação da aluna com deficiência / Participação esporádica da aula com deficiência -Gosto pela participação da aluna com deficiência - Fala/Não fala -Realiza alguns exercícios/ Não realizam -Realiza melhor tarefas coletivas /Realiza melhor atividade individuais -Ajuda prestada pelos colegas/Ajuda prestada pelo professor -Escolha para a equipa/Não escolhe |
| <i>Dinâmica da aula</i> | -O aluno com deficiência faz a aula/O aluno com deficiência não faz a aula |

Este sistema criado pareceu-nos depois pouco abrangente, tendo em conta as questões que orientaram o nosso estudo trazendo dificuldades na seleção dos segmentos do texto. Neste sentido, optamos pela criação de subcategorias como forma de obter uma interpretação em harmonia com as especificidades das respostas das entrevistas. De salientar, que a criação das subcategorias encontra-se contextualizadas com as categorias anteriormente descritas e divididas conforme os objetivos definidos (Tabela 4).

Tabela 4 - Segundo Sistema de Categorias temáticas

| Categoria | Sub-categoria |
|--|--|
| <i><u>Objetivo: Gosto pelas atividades corporais</u></i> | |
| <i>I-Gosto pela disciplina</i> | -Gosto pelas atividades - Envolvência da disciplina |

| | |
|--|---|
| <i>II-Entusiasmo pela disciplina</i> | -Rotina da disciplina -Entusiasmo pelo desporto |
| <i>III-Referência de atividades</i> | -Qualidade na execução - Gosto pela dinâmica do desporto -Grau de dificuldade atividades |
| <i>IV-Participação</i> | -Nível de aprendizagem -Gosto pela participação |
| <u><i>Objetivo: Grau de inclusão no contexto da aula de Educação Física</i></u> | |
| <i>I-Participação da aluna com deficiência/ Participação esporádica da aluna com deficiência</i> | -Preocupação pela participação da aula com deficiência -Estrutura da aula |
| <i>II-Gosto pela participação da aluna com deficiência</i> | -Preocupação com a inclusão da aluna com deficiência -Despreocupação com a participação da aluna com deficiência |
| <i>III-Fala/ Não fala</i> | -Sobre as aulas -Separação de géneros |
| <i>IV- Realiza alguns exercícios/ Não realiza</i> | -Adaptação da tarefa na realização -Gosto que a aluna com deficiência tem na atividade -Impossibilidade física |
| <i>V-Realiza melhor as tarefas coletivas/Realiza melhor as tarefas individuais</i> | Nada a registar |
| <i>VI- Ajuda prestada pelos colegas/Ajuda prestada pelo professor</i> | -Apresenta dificuldade na execução -Executa |
| <i>VII-Escolhe para a equipa/Não escolhe</i> | -Preocupação com a inclusão -Despreocupação com a inclusão |
| <u><i>Objetivo: Dinâmica da aula</i></u> | |
| <i>I- O aluno com deficiência faz a aula/O aluno não faz a aula</i> | -Comportamento da aluna -Opção da aluna com deficiência |

Como a apresentação das categorias e subcategorias criadas explicamos a forma como estas foram organizadas, bem como as principais conclusões inferidas:

1) Gosto pelas atividades corporais

Formalmente para este objetivo foram criadas 4 categorias que se subdividiram em 9 subcategorias. Relativamente à categoria *gosto pela disciplina*, chegámos à conclusão que os alunos entrevistados gostam da disciplina de Educação Física. Esse gosto advém da panóplia de atividades praticadas, bem como do fator liberdade que a disciplina proporciona. Quanto à categoria *entusiasmo pela disciplina* concluiu-se que os alunos intervenientes na entrevista divertem-se na aula de Educação Física, tanto seja pelos princípios libertadores da disciplina, como pelo puro gosto pelo desporto. Para a categoria *preferência de atividades* os entrevistados preferem desportos formais, sem uma preferência marcada pelos desportos individuais ou coletivos. As razões desta preferência estão relacionadas com a performance, gosto pelo desporto ou o nível de complexidade da tarefa.

2) Grau de inclusão no contexto da aula de Educação Física

Para organizar os dados referentes a este objetivo criaram-se 7 categorias e 13 subcategorias. A categoria *participação da aluna com condição de deficiência/participação esporádica da aluna com condição de deficiência*, os alunos entrevistados revelaram que gostam que o(a) colega com *condição* participe na aula de Educação Física.

No entanto, verificou-se que numa entrevista a aluna participa esporadicamente nas aulas, devido à estruturação da mesma, mais especificamente na constituição de equipas. As restantes entrevistadas revelaram preocupação na participação da colega com condição de deficiência, uma vez que assim a participação ativa revela-se um fator inclusão.

No *gosto pela participação da aluna com condição de deficiência* todos os intervenientes na entrevista divertem-se quando a aluna com condição de deficiência faz as aulas. No entanto depreende-se de duas entrevistas que encaram a referida aluna como outro qualquer outro colega, enquanto o outro entrevistado refere que só escolhe a colega como ultima opção.

Na categoria *fala/não fala*, os alunos apresentam perspetivas antagónicas. Duas das entrevistas revelam que falam com a colega com condição de deficiência sobre as tarefas a realizar na sala de aula, o outro entrevistado não fala muito com a colega com condição de deficiência fruto da separação de género existente na turma.

No que concerne à categoria *realiza alguns exercícios/não realiza*, os entrevistados revelaram que todos os alunos com condição de deficiência não realizam a totalidade dos exercícios propostos na aula. Cada entrevistado revela motivos diferentes: um dos entrevistados revela que existem adaptações dos exercícios para o colega com condição de deficiência, outro que a realização ou não dos exercícios depende da pré-disposição do aluno com condição de deficiência e o último dos entrevistados que a não realização se deve à tipologia da deficiência.

Na quinta categoria denominada de *realiza melhor as tarefas coletivas/realiza melhor as tarefas individuais*, na perspetiva dos alunos entrevistados as tarefas coletivas são as atividades que os alunos com condição de deficiência atingem uma melhor performance, embora um dos entrevistados realça que as tarefas individuais são as preferidas do aluno com condição de deficiência.

No que concerne à categoria *ajuda prestada pelos colegas/Ajuda prestada pelo professor*, constatou-se que os entrevistados reconhecem que a aluna com condição de deficiência tem ajuda na execução das atividades. Essa ajuda é efetuada ou pelos colegas ou pelo professor, sendo necessária tanto pelas dificuldades de execução como de compreensão na explicação.

Na última categoria *escolhe para a equipa/não escolhe*, referem que dois dos entrevistados não têm qualquer problema em escolher a colega com condição de deficiência para a sua equipa, ao contrário do outro entrevistado que tem uma perspetiva diferente respondendo que não escolhia a referida aluna. No entanto, a constituição das equipas é efetuada pelos alunos ou pelo professor. Esta escolha tem por base o critério da inclusão ou exclusão. A inclusão na equipa tem em conta a alegria da colega com condição de deficiência. A exclusão deve-se ao facto da aluna com condição de deficiência habitualmente estar sentada por opções do professor.

3) Dinâmica da aula

Este objetivo possui apenas uma categoria subdividindo-se esta em duas subcategorias. Para a categoria *O aluno com condição de deficiência faz a aula/O aluno não faz a aula*, não existe uma unanimidade nas opiniões relativamente ao tema abordado. Um dos entrevistados refere que todos fazem a aula, e se não fizerem é motivado pelo mau comportamento. Os que referem que às vezes os colegas com condição de deficiência ficam de fora frisaram que essa ausência de participação é opção dos mesmos.

Deste modo, a conclusão do processo e respetivo tratamento dos dados das entrevistas revelou-se essencial para a construção do pré-questionário. Esta construção teve em consideração a revisão da literatura, bem como as ilações retiradas das entrevistas de forma a especificar o ambiente que se pretende estudar.

Desta forma, as entrevistas forneceram novos dados o que obrigou a uma reformulação dos objetivos que serviram de base à interpretação das mesmas. Assim foi necessário agrupar os objetivos, transformando-os em quatro blocos. Hill e Hill (2005, p.164) afirmam que “quando o questionário trata de opiniões, atitudes ou satisfações é mais apropriado não colocar as perguntas de uma secção num só bloco”.

O objetivo *Gosto pelas atividades corporais* foi transformado no bloco “Atitudes face à aula de Educação Física”.

Os objetivos *Grau de inclusão no contexto da aula de Educação Física e Dinâmica da aula* foram agrupados originando quatro blocos “ Valorização da participação do colega com condição de deficiência nas aulas de Educação Física”, “Envolvimento ou participação ativa do colega com condições de deficiência nas aulas de Educação Física”, “Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física” e “Envolvimento do professor com o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física”.

Formalmente o pré-questionário (anexo 5) ficou organizado com 5 blocos compostos por um total de 26 afirmações:

- o primeiro bloco designa-se “*Atitudes face à aula de Educação Física*” e congrega as afirmações 1; 2; 3; 4;5;6;7;8

- o segundo bloco designado de “*Valorização da participação do colega com condição de deficiência nas aulas de Educação Física*” reúne as afirmações 9; 10; 11; 12; 13; 14

-O terceiro bloco definido como “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física*” acumula as afirmações 15;16;17; 18;19;20;21

- o quarto bloco designado de “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física*” reúne as afirmações 21;22;23

- e o último bloco definido como “*Envolvimento do professor com o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física*” agrupa as afirmações; 24; 25; 26.

O primeiro bloco tem como principal intuito perceber a forma como os inquiridos percecionam as aulas e o contexto envolvente da disciplina de Educação Física.

Os restantes blocos têm como principal incidência a participação dos alunos com condição de deficiência nas aulas de Educação Física.

Na construção do pré-questionário Lima (2004, p. 193) afirma que o investigador deve ser criterioso na seleção das afirmações:

procurando frases que manifestem claramente dois tipos de atitudes: uma atitude claramente favorável e uma atitude claramente desfavorável em relação ao objeto, eliminando assim todas as posições

neutras ou intermédias. A medição da atitude do sujeito é dada pelo posicionamento face a um conjunto de frases radicais. (p.193)

A mesma autora defende que, neste contexto, a construção do pré-questionário deve ser efetuada de forma económica e de fácil aplicação. Para concretizar a premissa exposta é necessário selecionar uma escala que seja adequada aos objetivos do estudo. No presente estudo a escala mais apropriada é a escala de Likert que é o tipo de escala mais popular na avaliação das atitudes. No entanto, Lima (2004) alerta que a utilização desta escala obedece a três requisitos fundamentais, sendo estes contextualizados com a nossa investigação:

1) Obter (através de entrevistas ou literatura) um conjunto de opiniões acerca do objeto de estudo. Para selecionar as informações, para a construção do pré-questionário é essencial, opiniões que se manifestem claramente favoráveis ou desfavoráveis.

2) Pedir a amostra selecionada para o estudo, à qual vai ser aplicada a escala, para se posicionar entre 5 parâmetros: «concordo em absoluto»; «concordo parcialmente»; «não concordo nem discordo»; «discordo em parte»; «discordo em absoluto». No nosso estudo e como a população alvo se encontra numa faixa etária entre os 11 e os 13 anos considerámos necessário adaptar a designação da escala para: «discordo totalmente»; «discordo pouco»; «nem concordo nem discordo»; «concordo pouco»; «concordo totalmente».

3) Eliminar as afirmações sem variação, ou que o posicionamento da amostra não garanta uma distribuição normal.

Na construção formal do pré questionário, inicia-se com uma página inicial onde são explicados o tema do inquérito de forma pormenorizada, a escala usada e o tempo de preenchimento. As 27 afirmações encontram-se formuladas de acordo com vocabulário que os entrevistados utilizaram na respetiva entrevista, bem como na construção da escala tivemos o cuidado de introduzir caras em cada item de resposta, com o intuito de facilitarmos a interpretação da escala.

De notar, que no pré-questionário foram utilizados nomes fictícios para assim salvaguardar o anonimato.

De salientar com a conclusão de todas estas etapas, e para efetuar a validação do pré-questionário tornou-se necessário a aprovação de três peritos nesta área, de forma a o investigador pode aplicar os pré-questionários.

Aplicação do pré-questionário

Como a construção do pré-questionário (anexo 7), avançamos para a primeira versão do questionário sujeitando-o a uma testagem qualitativa, de forma a podermos garantir a sua total adequação aos objetivos da pesquisa.

O pré-questionário foi aplicado a 3 sujeitos não pertencentes à amostra, sendo estes os 3 alunos sujeitos ao processo de entrevistas. A opção recaiu sobre estes sujeitos em particular, uma vez que como já se encontravam no âmbito da investigação podia ser uma mais-valia em algumas possíveis reformulações. Nesta linha Ghiglione e Matalon (1992) consideram que com a aplicação do pré-questionário verifica-se a compreensão das questões e evitam-se erros de vocabulário e de formulação.

O pré-questionário foi aplicado pelo investigador e preenchido pelos sujeitos selecionados. Em termos práticos, o investigador informou os entrevistados que interrompessem sempre que tivessem algum tipo de dificuldade. Assim o investigador começou por ler em voz alta a primeira folha do pré-questionário que contém as informações gerais sobre o questionário, para de seguida efetuar a leitura das afirmações do pré-questionário.

De destacar que os pré-questionários foram aplicados individualmente aos sujeitos, de modo a não criar qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos no momento de estes fazerem os respetivos comentários.

4.5.2. Questionário final

Dentro do processo denominado de questionário final, decidimos incluir a reformulação do questionário definitivo e a sua respetiva aplicação.

Reformulação do questionário definitivo

Após a aplicação do pré-questionário e a respetiva análise, verificou-se que um dos sujeitos respondentes revelou uma dúvida na afirmação 14.

Esta dúvida relacionava-se com uma questão semântica, isto é, no pré-questionário a afirmação 14 encontrava-se redigida da seguinte forma: “ *A Maria é sempre a última a ser escolhida*”. No entanto, O sujeito referido questionou o investigador se esta afirmação era referente à constituição das equipas ou não, pelo que decidimos reformular a afirmação 14, que passou a ter a seguinte redação : “ *A*

Maria é sempre a última a ser escolhida para as equipas”, para não apresentar dúvidas com o que pretendíamos.

Com base nos resultados do pré-questionário foi elaborado o questionário definitivo, que se encontra anexado no presente trabalho (anexo 8).

Aplicação do questionário definitivo

Após a construção do questionário definitivo passámos à etapa final do processo, que corresponde à aplicação dos respetivos questionários.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos no espaço de uma semana. Para a concretização deste procedimento foi necessária a articulação com todos os diretores de turma para a distribuição dos questionários de forma a não perturbar o normal funcionamento das aulas. Neste sentido, o contacto com os diretores de turma foi relativamente acessível visto que, como já referimos anteriormente, estes já tinham conhecimento da presente investigação.

Para este feito explicámos individualmente a cada diretor de turma os passos a seguir na aplicação do questionário, e que todo este procedimento demorava 15 minutos. Para além disto, pedimos que o investigador estivesse presente quando fosse efetuado o preenchimento de forma a esclarecer qualquer dúvida. Neste contexto, e com a autorização concedida o investigador deslocou-se a cada turma, distribuiu os questionários aos alunos autorizados e efetuou a respetiva aplicação.

Esta aplicação foi realizada da seguinte forma: o investigador apresentou-se e explicou sumariamente o tema da investigação; de seguida leu em voz alta a primeira folha do questionário que contem a explicação do questionário; após questionou os respondentes se tinham alguma dúvida, procedeu à leitura de todas as afirmações do questionário uma a uma de maneira a esclarecer alguma possível dúvida. De notar que todos os diretores de turma cederam parte da sua aula para efetuar o preenchimento dos questionários, facilitando desta forma o processo.

Lakatos & Marconi (1991) defendem a aplicação por administração direta, isto é, os questionários distribuídos e recolhidos pelo próprio investigador. Para além do processo de administração dos questionários, estes autores referidos afirmam, que o questionário deve ser acompanhado com uma nota explicativa da natureza do estudo, referindo a sua importância e a necessidade de obter respostas.

4.6. Tratamentos dos dados

Após a recolha dos dados efetuou-se o seu armazenamento em computador no programa Excel 2010, de forma a organizar todos os registos dos dados. Para a elaboração dos relatórios estatísticos utilizou-se o programa SPSS versão 19.0.

O tratamento utilizado começou pela verificação dos valores dos Alphas de Cronbach de cada bloco, uma vez que os Alphas de Cronbach estimam a uniformidade dos itens, contribuindo assim para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. “Esta propriedade é conhecida por consistência interna da escala, e assim, o α pode ser interpretado como coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas” (Cronbach, 1951; citado por Maroco & Marques, 2006, p. 73).

Após a seriação dos dados, serão posteriormente tratados de forma descritiva. Para Hill & Hill (2005) “uma estatística descritiva descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (p.192). Assim, estes autores realçam que nas estatísticas descritivas mais comuns as medidas de tendência central são: o valor médio, a mediana, a moda e o desvio-padrão.

A aplicação do questionário tem como objetivo avaliar as atitudes dos alunos sem condição de deficiência relativamente à participação dos alunos com condição de deficiência na aula de Educação Física.

A escala utilizada para medir as atitudes foi uma escala de Likert onde o valor 1 designa-se “discordo totalmente” (valor mais baixo) e o valor 5 “concordo totalmente” (valor mais elevado). Assim e como forma de interpretarmos e concluirmos os resultados, dicotomizamos a escala onde considerámos:

- Valores < 2,5 negativos
- Valores > 2,5 positivo.

Como forma de identificar, nos vários blocos, possíveis diferenças estatisticamente significativas relativamente às variáveis género dos respondentes, idade dos respondentes e tipologia da deficiência realizámos testes de hipóteses. Neste sentido, para a variável género dos respondentes utilizou-se o teste t de Student para amostras independentes, enquanto para as variáveis idade dos respondentes e tipologia da deficiência utilizou-se a ANOVA. Para estes testes, o intervalo de confiança situa-se nos 95%.

“O teste t é um método que permite decidir se a diferença observada entre as médias de duas amostras a uma causa sistemática”, podendo considerar-se, “como efeito das flutuações devidas ao acaso” (D’Hainaut, 1990, p. 192). O mesmo autor ainda

refere que “o teste t permite testar a hipótese nula da diferença entre médias, ou ainda determinar se as duas amostras foram extraídas da mesma população ” (p. 192).

Deste modo o teste de hipótese consiste “em rejeitar a hipótese nula [...] tudo se resume a afirmar se a hipótese nula é aceite ou rejeitada” (Murteira et al., 2002, p. 408). O autor referido salienta que, recorrendo ao valor-p este permite “ultrapassar mais satisfatoriamente a mera conclusão de aceitar ou rejeitar a hipótese nula” (p. 408). O que significa que “quanto menor for o valor-p menor é a consistência dos dados da hipóteses”.

Já a análise da variância (ANOVA) “é uma técnica que tem como objetivo comparar, simultaneamente, as médias de vários grupos”(D’Hainaut, 1990, p. 292). Quanto ao campo de aplicação da análise referida o autor citado afirma que esta “é uma técnica muito potente e adequada para examinar tanto situações simples como muito complexas” (p. 292).

Neste contexto “se a variabilidade dos dados observados, relativamente a cada população, é um aspeto fundamental a ter em conta no teste da igualdade das médias” (Murteira et al., 2002, p. 433). Murteira et al. defendem que “se a variabilidade em torno de cada uma das médias amostrais é grande em comparação com a variabilidade entre médias” (p. 433) tende-se a não rejeitar H_0 . Caso contrário, isto é, se “a variabilidade dos dados em cada população é pequena em relação à variabilidade entre as populações ” (p. 433) rejeita-se H_0 .

Em suma, o teste de hipótese é uma premissa relevante na comparação entre estas variabilidades, técnica na qual se baseia análise da variância.

Por último efetuámos um estudo de correlação entre os blocos, de forma a verificar o seu grau de significância. Assim, o coeficiente mais apropriado para o nosso estudo é r de Pearson que D’Hainaut (1990, p. 26) define como “a estimação dum tendência de duas grandezas, variando simultaneamente, do que uma medida de ligação entre duas variáveis”. O autor salienta que “quanto mais elevado for o coeficiente de correlação, mais as duas variáveis consideradas terão tendência a variar conjuntamente” (p. 26). Para efetuar a interpretação dos valores utilizamos a classificação da correlação linear de Santos (2007, p. 148).

Parte III-Apresentação e Discussão dos Resultados

Capítulo 5- Apresentação dos Resultados

5.1-Introdução

No capítulo que se segue são apresentados os resultados do presente estudo.

A primeira fase congrega o Alpha de Cronbach (testa a fiabilidade do instrumento),e a descrição da amostra, e a segunda fase mostra a descrição dos resultados e o teste de hipóteses.

5.2-Alphas de Cronbach

Cortina (1993, citado por Maroco & Marques, 2006) refere que o Alphas de Cronbach é uma medida estável de fiabilidade pois não está sujeito à variabilidade dos resultados, logo serve para testar a fiabilidade do instrumento. Assim torna-se claro perceber que quanto mais elevado forem as correlações entre os itens, maior é a homogeneidade e consistência com que medem as dimensões ou constructos teóricos (Maroco & Marques, 2006).

A Tabela 5, resume os níveis de fiabilidade recomendados por diversos autores.

Tabela 5 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelas Alphas de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994) **Fonte- Maroco & Marques 1994**

| Autor | Condição | Alphas considerados aceitáveis |
|---------------------------------|---|---------------------------------------|
| Davis,1964,p.24 | <i>Previsão individual</i> | Acima de 0.75 |
| | <i>Previsão para grupos de 25-50 indivíduos</i> | Acima de 0,5 |
| Kaplan & Sacuzzo,1982,p.106 | <i>Investigação fundamental</i> | 0,7-0,8 |
| | <i>Investigação aplicada</i> | 0,95 |
| Murphy & Davidsholder,1988,p.89 | <i>Fiabilidade inaceitável</i> | <0,6 |
| | <i>Fiabilidade Baixa</i> | 0.7 |
| | <i>Fiabilidade moderada a elevada</i> | 0,8-0,9 |
| | <i>Fiabilidade Elevada</i> | >0.9 |
| Nunnally,1978,p 245-246 | <i>Investigação preliminar</i> | 0,7 |
| | <i>Investigação fundamental</i> | 0,8 |
| | <i>Investigação aplicada</i> | 0,9-0,95 |

Neste contexto e como forma de averiguar a fiabilidade do nosso instrumento, efetuamos o cálculo do respetivos valores de Alphas de Cornbach respeitando a ordem dos blocos do questionário. Em baixo são apresentados os resultados.

Constatamos que os Alphas de Cornbach do inquérito por questionário da presente investigação são > 0,80. Especificando os resultados, no bloco 1 tem um Aphas de Cornbach de 0,870, o bloco 2 tem um Aphas de Cornbach de 0,818, o bloco 3 tem um Aphas de Cornbach de 0,846, o bloco 4 tem um Aphas de Cornbach de 0,839 e bloco 5 tem um Aphas de Cornbach de 0,915.

Neste contexto, e seguindo os critérios estabelecidos pelas autoras Murphy & Davidsholder (1988; citado por Maroco & Marques, 2006), podemos averiguar que os blocos 1,2,3,4 obtêm uma fiabilidade moderada a elevada e o bloco 5 obtêm uma fiabilidade elevada. Assim cada bloco foi construído de forma criteriosa, para que as afirmações pertencentes a cada bloco se enquadrassem no tema de cada um.

Neste sentido, podemos concluir que o nosso questionário é fiável, uma vez que mede o que é suposto medir

Para Nunnally (1978; citado por Maroco & Marques):

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o Alphas de Cornbach's é pelo menos 0.70. Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice. (p.74)

5.3-Descrição da amostra

A nossa amostra foi composta por 37 alunos (tabela 6) de uma escola da rede pública de ensino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A idade média dos sujeitos que compõem a nossa amostra é de 12,86 anos com um desvio-padrão de 0,082199.

Tabela 6- Estudo descritivo (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos para a variável "idade"

| | N | Máx. | Min. | Méd. | Sd |
|------------------------|----|-------|-------|---------|--------|
| Idade dos respondentes | 37 | 12,00 | 14,00 | 12,8649 | ,82199 |

Tabela 7- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos para a variável "Ano de escolaridade"

| | n | % |
|--------|----------|----------|
| 6º ano | 15 | 40,5 |
| 7º ano | 12 | 32,4 |
| 8º ano | 10 | 27,0 |
| N | 37 | 100,0 |

Como se pode ver na tabela 7 a amostra totaliza 37 alunos que frequentam o 6º ano (40,5%), 7º ano (32,4%) e 8º ano (27,0%).

Tabela 8- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos para a variável "Género dos respondentes"

| | n | % |
|-----------|----------|----------|
| Feminino | 21 | 56,8 |
| Masculino | 16 | 43,2 |
| Total | 37 | 100,0 |

Já no que diz respeito à sua distribuição por género (tabela 8), a nossa amostra (n=37) é constituída por 21 raparigas (56,8%) e 16 rapazes (43,2%).

Tabela 9 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos no cruzamento das variáveis "Idade dos respondentes" e "Ano de escolaridade"

| | | Ano de escolaridade | | |
|---------|------------|---------------------|--------|--------|
| | | 6º ano | 7º ano | 8º ano |
| 12 anos | n | 15 | 0 | 0 |
| | % | 40,5% | 0,0% | 0,0% |
| 13 anos | n | 0 | 12 | 0 |
| | % | 0,0% | 32,4% | 0,0% |
| 14 anos | n | 0 | 0 | 10 |
| | % | 0,0% | 0,0% | 27,0% |
| N | n | 15 | 12 | 10 |
| | % do Total | 40,5% | 32,4% | 27,0% |

A nossa amostra não inclui alunos repetentes, já que a totalidade dos alunos de 12 anos frequentam o 6º ano de escolaridade (n=15; 40,5%), os alunos de 13 anos o 7º ano (n=12; 32,4%) e os alunos de 14 anos o 8º ano de escolaridade (n=10; 27,0%), como se pode ver na tabela 9.

Tabela 10 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos no cruzamento das variáveis "Idade dos respondentes" e "Género dos respondentes"

| | | Género do respondente | | |
|---------|------------|-----------------------|-----------|--------|
| | | Feminino | Masculino | Total |
| 12 anos | n | 10 | 5 | 15 |
| | % of Total | 27,0% | 13,5% | 40,5% |
| 13 anos | n | 6 | 6 | 12 |
| | % of Total | 16,2% | 16,2% | 32,4% |
| 14 anos | n | 5 | 5 | 10 |
| | % of Total | 13,5% | 13,5% | 27,0% |
| N | n | 21 | 16 | 37 |
| | % do Total | 56,8% | 43,2% | 100,0% |

Quando cruzados os resultados obtidos nas variáveis idade e género (tabela 10), verificamos que: dos alunos de 12 anos, 10 são raparigas e 5 são rapazes (n=15;

40,5%); dos alunos de 13 anos 6 são raparigas e 6 rapazes (n=12; 32,4%) e do alunos com 14 anos são 5 raparigas e 5 rapazes (n=10; 27,0%).

5.4-Descrição dos resultados

Analisando de forma global os resultados obtidos na tabela 11 podemos verificar que os dois primeiros blocos definidos como “atitudes face às aulas de EF” e “valorização da participação do aluno com condição de deficiência” apresentam uma média de respostas positivas, embora no bloco 1 verifica-se uma tendência claramente positiva e no bloco 2 a média das resposta apresenta uma inclinação positiva sendo próxima do valor 2,5 (valor médio após a dicotomização da escala) . Os restantes blocos apresentam médias de repostas negativas, sendo que os valores das médias das respostas encontram-se próximos dos 2,5.

Tabela 11- Estudo descritivo (média, desvio-padrão, valor máximo e valor mínimo) obtidos para as variáveis do questionário

| | Min. | Máx. | Média | Sd |
|--|-------------|-------------|--------------|-----------|
| “Atitude face às aulas de Educação Física” | 2,71 | 5,00 | 4,4440 | ,65186 |
| Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | 1,20 | 4,80 | 2,7784 | 1,03579 |
| Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | 1,00 | 4,29 | 2,2703 | ,97345 |
| Envolvimento dos colegas sem condição de deficiência com o aluno com condição de deficiência nas aulas de Educação Física | 1,00 | 5,00 | 2,4234 | 1,25129 |
| Envolvimento do Professor do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | 1,00 | 5,00 | 2,2297 | 1,40730 |

No bloco “*atitudes face às aulas de EF*” podemos constatar que tem uma média de respostas positivas (4,444). Ainda neste bloco podemos verificar que a o valor da resposta mínima de 2,71 e máxima de 5,00, sendo o desvio-padrão de 0,651.

No bloco “*valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” podemos apurar que tem uma média de respostas ligeiramente positivas (2,778). Ainda neste bloco verificou-se que a o valor da resposta mínima de 1,20 e máxima de 4,80, sendo o desvio-padrão de 1,036.

No bloco “*envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” verificou-se uma tendência da média das respostas positivas embora de forma ligeira (2,270). Neste bloco o valor da resposta mínima situa-se 1,00 e máxima em 5,00, tendo o desvio-padrão um valor de 0,973.

O bloco “*envolvimento dos colegas sem condição de deficiência com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” apresenta o valor médio de resposta ligeiramente negativa (2,423).Relativamente aos restantes valores da presente tabela apresenta como valor de resposta mínima 1,00 e 5,00 de máxima, tendo como desvio-padrão 1,251.

O último bloco definido com “*envolvimento do professor do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” o valor das média das respostas é de 2,230 (resposta negativa. O valor da resposta máxima é de 5,00 e mínima de 1,00, com um desvio-padrão de 1,407.

Tabela 12- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Atitude face aulas EF " em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada)

| Atitude face aulas EF | Género do respondente | | N | |
|-----------------------|-----------------------|-----------|-------|--------|
| | Feminino | Masculino | | |
| | n | 21 | 16 | 37 |
| Positivo | % | 56,8% | 43,2% | 100,0% |

O bloco “*Atitude face aulas EF*” (tabela 12) em função do género, apresenta todas as resposta positivas, sendo 56,8% (n=21) dos respondes femininos e 43,2% (n=16) dos respondentes masculinos (n=37).

Podemos observar que os alunos sem condição de deficiência têm uma atitude totalmente positiva em relação as aulas de Educação Física.

Tabela 13- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF " em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada)

| Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Género do respondente | | N | |
|--|-----------------------|-----------|-------|--------|
| | Feminino | Masculino | | |
| Negativo | n | 6 | 9 | 15 |
| | % | 16,2% | 24,3% | 40,5% |
| Positivo | n | 15 | 7 | 22 |
| | % | 40,5% | 18,9% | 59,5% |
| Total | n | 21 | 16 | 37 |
| | % | 56,8% | 43,2% | 100,0% |

Relativamente à tabela apresentada (tabela 13) pode constatar-se que existe uma predominância de atitudes positivas (22 respondentes) constituindo 59,5% do total da amostra em comparação com as negativas (15 respondentes) perfazendo 40,5%. Quanto ao género as raparigas (15 respondentes totalizando 40,5%) demonstram uma atitude mais positiva que os rapazes (7 respondentes totalizando 18,9%) no que se refere ao bloco da "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF". As respostas negativas são maioritariamente manifestadas por alunos do género masculino (9 respondentes totalizando 24,3%), embora 6 alunas (16,2%) do género feminino também manifestam atitudes negativas.

Pode-se constatar que relativamente ao bloco "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF" os inquiridos apresentam uma atitude positiva. De salientar, que neste âmbito os respondentes do género feminino demonstram uma atitude mais positiva comparativamente aos respondentes do género masculino.

Tabela 14- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF" em função do "Gênero do respondente" (Tabulação Cruzada)

| Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas EF | Gênero do respondente | | N | |
|--|-----------------------|-----------|-------|--------|
| | Feminino | Masculino | | |
| Negativo | n | 12 | 9 | 21 |
| | % | 32,4% | 24,3% | 56,8% |
| Positivo | n | 9 | 7 | 16 |
| | % | 24,3% | 18,9% | 43,2% |
| Total | n | 21 | 16 | 37 |
| | % | 56,8% | 43,2% | 100,0% |

Quando cruzados os resultados obtidos entre a variável "*Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF*" e o gênero (tabela 14), pode constatar-se que existe uma predominância de atitudes negativas (21 respondentes) constituindo 58,8% do total da amostra em comparação com as positivas (16 respondentes) perfazendo 43,2%. Quanto ao gênero as raparigas (12 respondentes totalizando 32,4%) demonstram uma atitude mais negativa que os rapazes (9 respondentes totalizando 24,3%) no que se refere ao bloco do "envolvimento do aluno com deficiência nas EF". As respostas positivas são maioritariamente manifestadas por alunos do gênero feminino (9 respondentes totalizando 24,3%), embora 7 alunos (18,9%) do gênero masculino também manifestam atitudes positivas.

Pode-se observar que relativamente ao bloco "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF" os inquiridos apresentam uma atitude negativa. De salientar, que neste âmbito não existe grande relevância nas distinção de respostas quanto ao gênero.

Tabela 15- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência" em função do "Género do respondente" (Tabulação Cruzada)

| Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência nas aulas de EF | | Género do respondente | | N |
|--|---|------------------------------|------------------|----------|
| | | Feminino | Masculino | |
| Negativo | n | 9 | 14 | 23 |
| | % | 24,3% | 37,8% | 62,2% |
| Positivo | n | 12 | 2 | 14 |
| | % | 32,4% | 5,4% | 37,8% |
| Total | n | 21 | 16 | 37 |
| | % | 56,8% | 43,2% | 100,0% |

No bloco "*Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência nas aulas de EF*" em função do género (tabela 15) verifica-se que existe uma predominância clara de atitudes negativas (23 respondentes, 62,2%) em comparação com as positivas (14 respondentes, 37,8%). Quanto ao género as raparigas (12 respondentes totalizando 32,4%) demonstram uma atitude mais positiva que os rapazes (2 respondentes totalizando 5,4%) no que se refere ao bloco do "*envolvimento dos alunos sem condição de deficiência nas aulas de EF*". As respostas negativas são maioritariamente manifestadas por alunos do género masculino (14 respondentes totalizando 37,8%), embora 9 destes alunos (24,3%) também manifestam atitudes negativas.

Pode-se constatar que relativamente ao bloco "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF" os inquiridos apresentam uma atitude nitidamente negativa. De salientar, que os rapazes neste bloco tem uma atitude claramente negativa em 16 respondentes apenas 2 revelaram uma atitude positiva neste bloco. As alunas inquiridas apresentam na sua maioria uma atitude positiva totalizando 12 respostas.

Tabela 16- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Envolvimento do professor " em função do "Gênero do respondente" (Tabulação Cruzada)

| Envolvimento do professor nas aulas de EF | | Gênero do respondente | | N |
|--|---|------------------------------|------------------|----------|
| | | Feminino | Masculino | |
| Negativo | n | 12 | 10 | 22 |
| | % | 32,4% | 27,0% | 59,5% |
| Positivo | n | 9 | 6 | 15 |
| | % | 24,3% | 16,2% | 40,5% |
| Total | n | 21 | 16 | 37 |
| | % | 56,8% | 43,2% | 100,0% |

Cruzando os resultados do bloco " *envolvimento do professor nas aulas de EF* " em função do gênero (tabela 16) verifica-se que existe uma predominância de atitudes negativas (22 respondentes constituindo 59,5%) em comparação com as positivas (15 respondentes perfazendo 40,5%). Quanto ao gênero as raparigas (12 respondentes totalizando 32,4%) demonstram uma atitude mais negativas que os rapazes (10 respondentes totalizando 27,0%) no que se refere ao bloco do "envolvimento do professor nas aulas de EF". As respostas positivas são maioritariamente manifestadas por alunos do gênero feminino (9 respondentes totalizando 24,3%), embora 6 alunos (16,2%) do gênero masculino também manifestam atitudes positivas.

Pode-se verificar que relativamente ao bloco "envolvimento do professor nas aulas de EF" os inquiridos apresentam uma atitude negativa. De salientar, que neste âmbito não existe grande relevância nas distinção de respostas quanto ao gênero.

Tabela 17- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Atitude face aulas EF " em função da Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzada)

| Atitude face aulas EF | | Tipologia de deficiência existente na turma | | | N |
|------------------------------|----------|--|----------------------|--------------------|----------|
| | | Def. Intelectual | Def. Auditiva | Def. Motora | |
| Positivo | n | 10 | 12 | 15 | 37 |
| | % | 27,0% | 32,4% | 40,5% | 100,0% |
| Total | | 10 | 12 | 15 | 37 |

Na " *Atitudes face as aulas de EF* " em função da tipologia de deficiência existente na turma pode verificar que todas as respostas são positivas. Particularizando, as respostas obtidas constata-se que 27,0 % (n=10) enquadra-se no âmbito da deficiência intelectual, 32,4% (n= 12) na deficiência auditiva e 40,5% (n= 15) na deficiência motora. (tabela 17)

Observa-se que os alunos sem condição de deficiência revelam uma atitude positiva face as aulas de Educação Física em função da tipologia da deficiência.

Tabela 18- Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na variável "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência " em função da Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzada)

| | | Tipologia de deficiência existente na turma | | | Total |
|--|----------|---|---------------|-------------|--------|
| | | Def. Intelectual | Def. Auditiva | Def. Motora | |
| Valorização da participação do aluno com condição de deficiência | Negativo | 6 | 1 | 8 | 15 |
| | % Total | 16,2% | 2,7% | 21,6% | 40,5% |
| | Positivo | 4 | 11 | 7 | 22 |
| | % Total | 10,8% | 29,7% | 18,9% | 59,5% |
| Total | | 10 | 12 | 15 | 37 |
| | % Total | 27,0% | 32,4% | 40,5% | 100,0% |

Relativamente ao bloco "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF " (tabela 18) em função da tipologia de deficiência existente na turma observar-se que as respostas na sua maioria são positivas, (22 respostas,40,5%) enquanto 15 respostas são negativas (59,5%).

As respostas negativas são referentes à deficiência motora (21,6%; n=8), seguida da deficiência metal (16,2; n=6) e por último a deficiência auditiva (2,7%; n= 1).

Quanto às respostas positivas, a deficiência auditiva obtêm um resultado maioritário de 11 respostas (29,7%), seguida da deficiência motora com 7 (18,9%) e por último a deficiência intelectual com 4 respostas (10,8%).

Pode-se verificar que relativamente ao bloco "Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF" os inquiridos apresentam uma atitude positiva relativamente à tipologia de deficiência existente na turma. De salientar, que a deficiência auditiva abrange um maior número de respostas positivas comparativamente as restantes deficiências em estudo.

Tabela 19- Envolvimento do aluno com condição deficiência EF * Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação cruzada)

| | | Tipologia de deficiência existente na turma | | | Total |
|--|----------|---|---------------|-------------|--------|
| | | Def. Intelectual | Def. Auditiva | Def. Motora | |
| Envolvimento do aluno com deficiência nas EF | Negativo | 9 | 3 | 9 | 21 |
| | % Total | 24,3% | 8,1% | 24,3% | 56,8% |
| | Positivo | 1 | 9 | 6 | 16 |
| | % Total | 2,7% | 24,3% | 16,2% | 43,2% |
| Total | | 10 | 12 | 15 | 37 |
| | % Total | 27,0% | 32,4% | 40,5% | 100,0% |

Quanto ao bloco " *Envolvimento do aluno com condição deficiência EF* " (tabela 19) em função da tipologia de deficiência existente na turma existe um número de respostas negativas superior (56,8%) às positivas (43,2%).

Relativamente às respostas negativas existe uma clara predominância das deficiências intelectual e motora sendo que cada uma apresenta um resultado em termos percentuais de 24,3% (9 repostas). Por sua vez, a deficiência auditiva apenas apresenta 3 respostas negativas (8,1%).

Quanto às respostas positivas, a deficiência auditiva é aquela que obtém um resultado maioritário, 9 respostas (24,3%), seguida da deficiência motora com 6 respostas (16,2%) e por último a deficiência intelectual com 1 resposta (2,7%).

Pode-se observar que relativamente ao bloco "*Envolvimento do aluno com condição deficiência EF*" os inquiridos apresentam uma atitude negativa relativamente à tipologia de deficiência existente na turma. A deficiência intelectual e motora são aquelas que contribuem de forma maioritária para a tendência negativa que é verificada neste bloco. A deficiência auditiva é o único tipo de deficiência que contraria esta tendência, uma vez que apresenta um maior número de respostas positivas.

Tabela 20- Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência* Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzada)

| | | Tipologia de deficiência existente na turma | | | Total |
|--------------------------|----------|---|---------------|-------------|--------|
| | | Def. Intelectual | Def. Auditiva | Def. Motora | |
| Envolvimento dos colegas | Negativo | 6 | 5 | 12 | 23 |
| | % Total | 16,2% | 13,5% | 32,4% | 62,2% |
| | Positivo | 4 | 7 | 3 | 14 |
| | % Total | 10,8% | 18,9% | 8,1% | 37,8% |
| Total | | 10 | 12 | 15 | 37 |
| | % Total | 27,0% | 32,4% | 40,5% | 100,0% |

Na tabela 20 o bloco “*Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência*” em função da tipologia de deficiência existente na turma, verifica-se um maior número de respostas negativas (62,2%) comparativamente às positivas (37,8%).

Relativamente às respostas negativas existe uma clara predominância da deficiência motora com 32,4% (12 repostas), a deficiência intelectual com 16,2% (6 repostas) e por último a deficiência auditiva com apenas 13,5% (5 repostas).

Comparativamente às respostas positivas, a deficiência auditiva é aquela que obtém um resultado maioritário, 7 respostas (18,9%), seguida da deficiência intelectual com 4 respostas (10,8%) e por último a deficiência motora com 3 respostas (8,1%).

Verifica-se que relativamente ao bloco “*Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência*” os inquiridos apresentam uma atitude negativa relativamente à tipologia de deficiência existente na turma. De salientar, que a deficiência intelectual e motora são aquelas que contribuem de forma maioritária para a tendência negativa que é verificada neste bloco. A deficiência auditiva é o único tipo de deficiência que contraria esta tendência, uma vez que apresenta um maior número de respostas positivas.

Tabela 21- Envolvimento do professor * Tipologia de deficiência existente na turma (Tabulação Cruzado)

| | | Tipologia de deficiência existente na turma | | | Total |
|---------------------------|----------|---|---------------|-------------|--------|
| | | Def. Intelectual | Def. Auditiva | Def. Motora | |
| Envolvimento do professor | Negativo | 2 | 11 | 9 | 22 |
| | % Total | 5,4% | 29,7% | 24,3% | 59,5% |
| | Positivo | 8 | 1 | 6 | 15 |
| | % Total | 21,6% | 2,7% | 16,2% | 40,5% |
| Total | | 10 | 12 | 15 | 37 |
| | % Total | 27,0% | 32,4% | 40,5% | 100,0% |

A presente tabela apresenta em termos globais um número de respostas negativas superiores (59,5%) comparativamente às positivas (40,5%).

As respostas negativas recaem na sua maioria sobre a deficiência auditiva (11 repostas perfazendo 29,7%), seguidamente a deficiência motora (9 respostas perfazendo 24,3%) e por último a deficiência intelectual totalizando apenas 2 (5,4%).

As respostas positivas são dominadas pela deficiência intelectual totalizando 8 respostas (21,6%), a deficiência motora obtêm um total de 6 respostas (16,2%) e a deficiência auditiva tem apenas 1 (2,7%)

Pode constatar-se que relativamente ao bloco "*Envolvimento do professor aluno*" os inquiridos apresentam uma atitude negativa relativamente à variável definida como tipologia de deficiência existente na turma. De salientar, que a deficiência auditiva e motora são aquelas que contribuem de forma maioritária para a tendência negativa que é verificada neste bloco. A deficiência intelectual é o único tipo de deficiência que contraria esta tendência, uma vez que apresenta um maior número de respostas positivas

Tabela 22- Atitude face aulas EF* Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada)

| | | Idade dos respondentes | | | N |
|-----------------------|------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | 12 anos | 13 anos | 14 anos | |
| Atitude face aulas EF | Positivo n | 15 | 12 | 10 | 37 |
| | % | 40,5% | 32,4% | 27,0% | 100,0% |
| Total | N | 15 | 12 | 10 | 37 |

Relativamente à tabela 22 verifica-se que todas as respostas são positivas: 40,5 % (15 respostas) enquadra-se nos 12 anos de idade, 32,4% (12 respostas) nos 13 anos e 27,0% (10 respostas) nos 14 anos.

Observa-se que os alunos sem condição de deficiência revelam uma atitude positiva face as aulas de Educação Física em função da idade dos respondentes.

Tabela 23- Valorização da participação do aluno com condição de deficiência *em função da idade dos respondentes (Tabulação Cruzada)

| | | Idade dos respondentes | | | Total |
|--|------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | 12 anos | 13 anos | 14 anos | |
| Valorização da participação do aluno com condição de deficiência | Negativo n | 8 | 1 | 6 | 15 |
| | % | 21,6% | 2,7% | 16,2% | 40,5% |
| | Positivo n | 7 | 11 | 4 | 22 |
| | % | 18,9% | 29,7% | 10,8% | 59,5% |
| Total | n | 15 | 12 | 10 | 37 |
| | % | 40,5% | 32,4% | 27,0% | 100,0% |

Na tabela apresentada verificar-se que as respostas na sua maioria são positivas, perfazendo um total de 22 respostas (59,5%) enquanto 15 são negativas (40,5%).

Quanto às respostas positivas, a maioria são dadas por alunos com 12 anos com 8 respostas (21,6%), seguidamente os alunos com 14 anos com 6 respostas (16,2%) e por último os alunos com 13 anos com apenas 1 resposta (2,7%).

Relativamente às respostas negativas a sua maioria refere-se aos alunos com 13 anos (11 respostas correspondendo a 29,7%), os alunos com 12 anos obtêm um total de 7 respostas (18,9%) e por fim os alunos de 14 anos com 4 respostas (10,8 %).

Observa-se que relativamente ao bloco “Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF” os inquiridos apresentam uma atitude positiva relativamente à idade dos respondentes. De notar, que os alunos com idades mais baixas (12 e 13 anos) têm percentagem de respostas positivas mais elevadas quando comparados com os alunos mais velhos (14 anos).

Tabela 24- Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas EF * Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada)

| | | Idade dos respondentes | | | Total |
|--|----------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | 12 anos | 13 anos | 14 anos | |
| Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas EF | Negativo | 9 | 3 | 9 | 21 |
| | % Total | 24,3% | 8,1% | 24,3% | 56,8% |
| | Positivo | 6 | 9 | 1 | 16 |
| | % Total | 16,2% | 24,3% | 2,7% | 43,2% |
| Total | | 15 | 12 | 10 | 37 |
| | %Total | 40,5% | 32,4% | 27,0% | 100,0% |

Na tabela apresentada podemos constatar que as respostas na sua maioria são positivas, (22 respostas, 59,5%) enquanto 15 respostas são negativas (40,5%).

As respostas positivas, na maioria são dadas por alunos com 12 anos (8 respostas, 21,6%), seguindo-se os alunos com 14 anos (6 respostas , 16,2%) e por último os alunos com 13 anos com apenas 1 resposta (2,7%).

Relativamente às respostas negativas a sua maioria é referente aos alunos com 13 anos (11 respostas correspondendo a 29,7%), os alunos com 12 anos obtêm um total de 7 respostas (18,9%) e por fim os alunos de 14 anos com 4 respostas (10,8 %).

Verifica-se que relativamente ao bloco “Valorização da participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF” os inquiridos apresentam uma atitude positiva relativamente à idade dos respondentes. De notar, que os alunos com idades mais baixas (12 e 13 anos) têm percentagem de respostas positivas mais elevadas quando comparados com os alunos mais velhos (14 anos).

Tabela 25- Envolvimento dos colegas * Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada)

| | | Idade dos respondentes | | | Total |
|--------------------------|----------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | 12 anos | 13 anos | 14 anos | |
| Envolvimento dos colegas | Negativo | 12 | 5 | 6 | 23 |
| | % Total | 32,4% | 13,5% | 16,2% | 62,2% |
| | Positivo | 3 | 7 | 4 | 14 |
| | % Total | 8,1% | 18,9% | 10,8% | 37,8% |
| Total | | 15 | 12 | 10 | 37 |
| | % Total | 40,5% | 32,4% | 27,0% | 100,0% |

A tabela 25 relaciona a variável “*Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência*” em função da tipologia de deficiência existente na turma.

A tabela apresentada globalmente um número superior de respostas negativas (62,2%) comparativamente às positivas (37,8%).

Relativamente às respostas negativas existe uma clara predominância dos alunos com 12 anos sendo que cada apresenta um resultado em termos percentuais de 32,4% (12 repostas). Por sua vez, os alunos com 14 anos apresentam um resultado de 16,2 (6 repostas) e por último os alunos com 13 anos apenas com 13,5% (5 repostas).

No que concerne às respostas positivas, os alunos com 13 anos apresenta um resultado maioritário com 7 respostas (18,9%), seguido dos alunos com 14 anos (4 respostas, 10,8%) e por último os alunos com 3 respostas (8,1%).

Pode-se constatar que relativamente ao bloco “*Envolvimento dos alunos sem condição de deficiência*” os inquiridos apresentam uma atitude negativa relativamente à idade dos respondentes, sendo que para este resultado os alunos com 12 alunos contribuem de forma decisiva (12 repostas).

Tabela 26- Envolvimento do professor * Idade dos respondentes (Tabulação Cruzada)

| | | Idade dos respondentes | | | Total |
|---------------------------|----------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | 12 anos | 13 anos | 14 anos | |
| Envolvimento do professor | Negativo | 9 | 11 | 2 | 22 |
| | % Total | 24,3% | 29,7% | 5,4% | 59,5% |
| | Positivo | 6 | 1 | 8 | 15 |
| | % Total | 16,2% | 2,7% | 21,6% | 40,5% |
| Total | | 15 | 12 | 10 | 37 |
| | % Total | 40,5% | 32,4% | 27,0% | 100,0% |

Na tabela apresentada existe um número superior de respostas negativas (59,5%) comparativamente às positivas (40,5%).

As respostas negativas recaem na sua maioria sobre os alunos com 13 anos (11 repostas perfazendo 29,7%), seguidamente os alunos com 12 anos (9 repostas perfazendo 24,3%) e por último os alunos com 14 anos totalizando apenas 2 repostas (5,4%).

Nas respostas positivas são dominadas pelos alunos com 14 anos totalizando 8 repostas (21,6%), os alunos com 12 anos com 6 repostas (16,2%) e os alunos com 13 anos têm apenas 1 resposta (2,7%)

Consta-se que relativamente ao bloco “*Envolvimento do professor aluno*” os inquiridos apresentam uma atitude negativa relativamente à variável definida como idade dos respondentes. De salientar, que os alunos com 12 e 13 anos são aquelas que contribuem de forma maioritária para a tendência negativa que é verificada neste bloco. Os alunos de 14 anos são os únicos que contrariam esta tendência, uma vez que apresenta um maior número de respostas positivas.

5.5-Teste de Hipóteses

Tabela 27- Estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos nas variáveis do questionário

| | Género do respondent e | n | Média | Sd | t | p |
|--|---------------------------------------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| “Atitude face às aulas de Educação Física” | Feminino | 21 | 4,2449 | ,72863 | - | ,031 |
| | Masculino | 16 | 4,7054 | ,42847 | 2,245 | |
| Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Feminino | 21 | 3,1810 | 1,06940 | 2,993 | ,005 |
| | Masculino | 16 | 2,2500 | ,72480 | | |
| Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | Feminino | 21 | 2,2789 | ,89269 | ,061 | ,952 |
| | Masculino | 16 | 2,2589 | 1,10067 | | |
| Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | Feminino | 21 | 2,8571 | 1,16701 | 2,602 | ,014 |
| | Masculino | 16 | 1,8542 | 1,15450 | | |
| Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | Feminino | 21 | 2,1905 | 1,41842 | -,192 | ,849 |
| | Masculino | 16 | 2,2813 | 1,43723 | | |

Relativamente à comparação dos valores do bloco denominado de “*Atitude face às aulas de Educação Física*” e género dos respondentes, podemos verificar que existem diferenças estatísticas significativas, uma vez que o valor de $t=-2,245$ para um valor $p= 0,31$ ($p \leq 0,05$). O género masculino apresenta uma média mais elevada (4,7054) comparativamente ao género feminino (4,2449). Desta forma podemos concluir que os rapazes apresentam uma atitude mais positiva que as raparigas face as aulas de Educação Física.

No bloco denominado de “*Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” quando comparado com a variável género dos respondentes podemos verificar que existem diferenças estatísticas significativas, visto que o $t = 2,993$ para um $p = 0,005$ ($p \leq 0,05$). O género feminino apresenta uma média mais elevada (3,1810) comparativamente ao género masculino (2,2500). Assim conclui-se que o género feminino apresenta atitudes mais positivas que o género masculino no bloco referido.

No bloco denominado de “*Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” comparado com a variável género dos respondentes constata-se que não existem diferenças estatisticamente, pois o valor $t = 0,061$ para um valor de $p = 0,952$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que um género tenha uma atitude mais positiva que o outro no presente bloco.

No bloco denominado de “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” comparada com a variável género dos respondentes aceita que existem diferenças estatisticamente significativas, pois o valor de $t = 2,602$ para um $p = 0,014$ ($p \leq 0,05$). O género feminino apresenta uma média mais elevada (2,8571) comparativamente ao género masculino (1,8542). Conclui-se que as raparigas têm uma atitude mais positiva que os rapazes no bloco Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF.

No bloco denominado de “*Envolvimento do Professor*” com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF quando comparada com o género dos respondentes verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas pois o valor $t = 0,192$ para um valor de $p = 0,849$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que um género tenha uma atitude mais positiva que o outro no presente bloco.

Tabela 28- Estudo comparativo (One-way ANOVA) dos valores obtidos no questionário em função da variável "Idade".

| | Idade | n | Média | Sd | F | p |
|--|--------------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| Atitude face às aulas de Educação Física | 12 anos | 15 | 4,3429 | ,69526 | ,511 | ,605 |
| | 13 anos | 12 | 4,4286 | ,73351 | | |
| | 14 anos | 10 | 4,6143 | ,49050 | | |
| Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | 12 anos | 15 | 2,5867 | 1,08356 | 1,054 | ,360 |
| | 13 anos | 12 | 3,1333 | ,73030 | | |
| | 14 anos | 10 | 2,6400 | 1,25007 | | |
| Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | 12 anos | 15 | 2,3143 | 1,16334 | 4,317 | ,021 |
| | 13 anos | 12 | 2,7500 | ,53496 | | |
| | 14 anos | 10 | 1,6286 | ,75353 | | |
| Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | 12 anos | 15 | 1,9111 | ,81130 | 2,343 | ,111 |
| | 13 anos | 12 | 2,8611 | 1,23467 | | |
| | 14 anos | 10 | 2,6667 | 1,61780 | | |
| Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | 12 anos | 15 | 1,8667 | ,91548 | 8,857 | ,001 |
| | 13 anos | 12 | 1,5833 | 1,14482 | | |
| | 14 anos | 10 | 3,5500 | 1,51749 | | |

Analisando a tabela 28 por bloco:

Relativamente à comparação dos valores do bloco denominado de “*Atitude face às aulas de Educação Física*” e a idade dos respondentes, podemos verificar não que existem diferenças estatísticas significativas, uma vez que $F= 0,511$ para um valor $p= 0,605$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco.

No bloco denominado de “*Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” quando comparado com a variável idade dos respondentes podemos verificar que existem diferenças não estatísticas significativas, pois $F= 1,054$ para um valor $p= 0,360$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco.

No bloco denominado de “*Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” comparativamente à idade dos respondentes; verificasse que existem diferenças estatisticamente, uma vez que o $F=4,317$ para um valor $p=0,021$ ($p \leq 0,05$). Os alunos com 13 anos apresentam uma média superior (2,7500), aos

alunos de 12 (2,3143) e 14 anos (1,6286). Logo concluiu-se que neste bloco os alunos de 13 têm uma atitude mais positiva que os alunos de 12 e 14.

No bloco denominado de “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” comparado com a variável idade dos respondentes constata-se que não existem diferenças estatisticamente para um intervalo de confiança, uma vez que o $F=2,343$ para um valor $p=0,111$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco.

No bloco denominado de “*Envolvimento do Professor*” com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF comparativamente à idade dos respondentes existem diferenças estatisticamente significativas, uma vez que o $F=8,857$ para um valor $p=0,001$ ($p \geq 0,05$). Os alunos com 14 anos apresentam uma média superior (3,5500), aos alunos de 12 (1,8667) e 13 anos (1,5833). Logo concluiu-se que neste bloco os alunos de 14 têm uma atitude mais positiva que os alunos de 12 e 13.

Tabela 29- Estudo comparativo (One-way ANOVA) dos valores obtidos no questionário em função da variável “Tipo de Deficiência do aluno incluído na turma”

| | Tipo de Deficiência | N | Média | Sd | F | Sig. |
|--|----------------------------|----------|--------------|-----------|----------|-------------|
| Atitude face às aulas de Educação Física | Def.Intelectual | 15 | 4,3429 | ,69526 | ,511 | ,605 |
| | Def.Auditiva | 12 | 4,4286 | ,73351 | | |
| | Def.Motora | 10 | 4,6143 | ,49050 | | |
| Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Def. Intelectual | 10 | 2,6400 | 1,25007 | 1,054 | ,360 |
| | Def. Auditiva | 12 | 3,1333 | ,73030 | | |
| | Def. Motora | 15 | 2,5867 | 1,08356 | | |
| Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Def. Intelectual | 10 | 1,6286 | ,75353 | 4,317 | ,021 |
| | Def. Auditiva | 12 | 2,7500 | ,53496 | | |
| | Def. Motora | 15 | 2,3143 | 1,16334 | | |
| Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Def. Intelectual | 10 | 2,6667 | 1,61780 | 2,343 | ,111 |
| | Def. Auditiva | 12 | 2,8611 | 1,23467 | | |
| | Def. Motora | 15 | 1,9111 | ,81130 | | |
| Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Def. Intelectual | 10 | 3,5500 | 1,51749 | 8,857 | ,001 |
| | Def. Auditiva | 12 | 1,5833 | 1,14482 | | |
| | Def. Motora | 15 | 1,8667 | ,91548 | | |

Analisando a tabela 29 por bloco:

No bloco denominado de “*Atitudes face às aulas de EF*” comparativamente à tipologia da deficiência verifica-se que não existem diferenças estatisticamente, uma vez que o $F=0,511$ para um valor $p=0,605$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que numa determinada que exista um determinado tipo de deficiência que apresente uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco.

No bloco denominado de “*Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” verifica-se que não existem diferenças estatisticamente, uma vez que o $F=1,054$ para um valor $p=0,360$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que numa determinada que exista um determinado tipo de deficiência que apresente uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco.

No bloco denominado de “*Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” comparativamente à tipologia da deficiência verifica-se que existem diferenças estatisticamente, uma vez que o $F=4,317$ para um valor $p=0,021$ ($p \leq 0,05$). Os alunos portadores de deficiência auditiva apresentam uma média superior (2,7500), comparativamente aos alunos portadores de deficiência motora (2,3143) e intelectual (1,6286). Logo conclui-se que neste bloco os alunos portadores de deficiência auditiva recolhem uma atitude mais positiva que os alunos com deficiência motora e intelectual.

No bloco denominado de “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” comparado com à variável tipologia da deficiência; constata-se que não existem diferenças estatisticamente para um intervalo de confiança, uma vez que o $F=2,343$ para um valor $p=0,111$ ($p \geq 0,05$). Logo não podemos concluir que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco.

No bloco denominado de “*Envolvimento do Professor*” com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF comparativamente à variável tipologia da deficiência verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas, uma vez que o $F=8,857$ para um valor $p=0,001$ ($p \geq 0,05$). Os alunos portadores de deficiência intelectual apresentam uma média superior (3,5500), comparativamente aos alunos portadores de deficiência motora (1,8667) e auditiva (1,5833). Logo conclui-se que neste bloco os alunos de portadores de deficiência intelectual recolhem uma atitude mais positiva que os alunos com deficiência motora e auditiva.

Tabela 30- Estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos no questionário em função da variável "Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência".

| | Valorização da participação do aluno com condição de deficiência | N | Média | Sd | t | p |
|--|---|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | Negativo | 15 | 1,5619 | ,54657 | -4,544 | ,000 |
| | Positivo | 22 | 2,7532 | ,90692 | | |
| Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | Negativo | 15 | 1,4889 | ,43400 | -4,739 | ,000 |
| | Positivo | 22 | 3,0606 | 1,22857 | | |
| Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | Negativo | 15 | 2,4000 | 1,28452 | ,602 | ,551 |
| | Positivo | 22 | 2,1136 | 1,50342 | | |

A tabela 30 é um estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos nas variáveis "*Envolvimento do aluno com deficiência nas Aulas de EF*", "*Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas Aulas de EF*" e "*Envolvimento do Professor com o aluno com deficiência nas Aulas de EF*" em função da variável "*Valorização da Participação do aluno com deficiência*".

No bloco denominado de "*Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*" em função da "*Valorização da participação do aluno com condição de deficiência*", podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas pois valor $t = -4,544$ para um valor de $p = 0,000$ ($p \geq 0,05$). O bloco envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF apresenta uma média positiva (2,7532) superior à negativa (1,5619). Concluiu-se que relativamente ao "*Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF*" em função da "*Valorização da participação do aluno com condição de deficiência*" os alunos inquiridos apresentam uma atitude mais positiva que negativa.

No bloco denominado de Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF em função da Valorização da participação do aluno com condição de deficiência, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas pois o valor $t = -4,739$ para um valor de $p = 0,000$ ($p \geq 0,05$). O bloco envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF apresenta uma

média positiva (3,0606) superior à negativa (1,4889). Concluiu-se que relativamente ao “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF*” quando comparado com a “*Valorização da participação do aluno com condição de deficiência*”, os alunos inquiridos apresentam atitudes mais positivas que negativas.

No bloco denominado de “*Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” em função da “*Valorização da participação do aluno com condição de deficiência*”, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas pois o valor $t = 0,602$ para um valor de $p = 0,551$ ($p \leq 0,05$). Logo podemos concluir que não existe uma tendência clara relativamente à atitude dos alunos inquiridos.

Tabela 31- Estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos no questionário em função da variável “Envolvimento do Professor com condição de deficiência nas Aulas de EF”

| | Envolvimento do professor | n | Média | Sd | t | p |
|---|----------------------------------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| Valorização da Participação do aluno com deficiência nas aulas de EF | Negativo | 22 | 2,8636 | ,96291 | | |
| | Positivo | 15 | 2,6533 | 1,15750 | ,601 | ,552 |
| Envolvimento do aluno com deficiência nas Aulas de EF | Negativo | 22 | 2,5390 | 1,00236 | | |
| | Positivo | 15 | 1,8762 | ,80608 | 2,131 | ,040 |
| Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas Aulas de EF | Negativo | 22 | 2,1818 | 1,13028 | | |
| | Positivo | 15 | 2,7778 | 1,37244 | 1,444 | ,158 |

A tabela 31 é um estudo comparativo (teste t de Student para amostras independentes) dos valores obtidos nas variáveis “*Valorização da Participação da Maria nas aulas de EF*”, “*Envolvimento da Maria nas Aulas de EF*”, “*Envolvimento dos Colegas com a Maria nas Aulas de EF*” em função da variável “*Envolvimento do Professor com a Maria nas Aulas de EF*” dicotomizado.

No bloco denominado de “*Valorização da Participação do aluno com deficiência nas aulas de EF*” em função do “*Envolvimento do professor*”; podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas pois o valor $t = 0,601$ para um valor de $p = 0,552$ ($p \leq 0,05$). Logo podemos concluir que não existe uma tendência clara relativamente à atitude dos alunos inquiridos.

No bloco denominado de “*Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF*” em função do “*Envolvimento do professor*” constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas pois o valor $t = 2,131$ para um valor de $p = 0,040$ ($p \geq 0,05$). O bloco Envolvimento do aluno com deficiência nas Aulas de EF apresenta uma média negativa (2,5390) superior à positiva (1,8762). Conclui-se que relativamente à Valorização da participação do aluno com condição de deficiência quando comparado com Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF, os alunos inquiridos apresentam atitudes mais negativas que positivas.

No bloco denominado de “*Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas aulas de EF*” em função do “*Envolvimento do professor*”, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas pois o valor $t = -1,444$ para um valor de $p = 0,158$ ($p \leq 0,05$). Logo podemos concluir que não existe uma tendência clara relativamente à atitude dos alunos inquiridos.

Tabela 32- Matriz de Correlações (r de Pearson) entre as diferentes variáveis

| | | Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | Envolvimento dos Colegas com condição de deficiência a aulas de EF | Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF |
|--|---|---|--|---|
| Atitude face às aulas de Educação Física” | r | | | |
| | p | | | |
| Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF | r | ,488** | ,689** | |
| | p | ,002 | ,000 | |
| Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | r | | | |
| | p | | | |
| Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF | r | | | ,372* |
| | p | | | ,023 |

Relativamente ao bloco “*Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*”, verificamos que existe uma correlação fraca positiva com o bloco “*Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*”, mas estatisticamente muito significativa.

O bloco “*Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*” e o bloco “*Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*”, existe uma correlação moderada positiva, mas estatisticamente muito significativa.

Por ultimo, o bloco “*Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF*” correlaciona-se de forma fraca positiva com o bloco “*Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas aulas de EF*”, mas estatisticamente significativa.

De salientar, que assinalamos todas as correlações inferiores a 0,3 pois considera-se desnecessário reforçar correlações que, mesmo sendo significativas do ponto vista estatístico tenham valores muito baixos. Esta opção foi tomada, uma vez que correlações com este valor não possuem qualquer peso explicativo.

Capítulo 6-Discussão dos resultados

6.1.Introdução

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados anteriormente apresentados, com o intuito de compreender de forma mais precisa o seu significado. Para efetuarmos essa tarefa foi necessário recorreremos a estudos na área das atitudes dos alunos sem deficiência face as aulas de EF com o intuito de compararmos os resultados obtidos com estudos relevantes nesta área.

6.2. Discussão dos Resultados

O conceito de inclusão é em termos globais “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade não só à deficiência mas a todas as formas de diferenças de alunos (culturais, étnicas, etc.)” (Rodrigues, 2006; p. 65). O autor refere ainda que “a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola inclusiva proporcione uma educação de qualidade para todos os alunos e que assim não se fale só de igualdade de acesso, mas também em igualdade no sucesso” (p. 65).

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física foi o motivo principal desta investigação, pois quisemos verificar o seu grau de inclusão na disciplina referida através da averiguação das atitudes dos seus pares sem condição de deficiência.

Para este efeito pretendemos verificar como o género, a idade e a tipologia da deficiência influenciavam a atitude dos alunos sem condição de deficiência e como estas se relacionavam com os blocos definidos.

Relativamente à variável género não existe uma uniformidade, visto que as raparigas apresentam em termos globais atitudes mais positivas que os rapazes. No entanto, esta tendência não se verifica em todos os blocos.

Analisando esta variável por bloco; o único em que se verifica uma uniformidade é no bloco “Atitudes face às aulas de EF” onde todos os inquiridos apresentaram atitudes positivas independentemente do género. No entanto, em todos os outros blocos as raparigas apresentam sempre atitudes mais positivas que os rapazes. De salientar, que nos blocos “Valorização da participação do aluno com deficiência nas aulas de EF”, “Envolvimento dos alunos com deficiência nas aulas de EF”, “Envolvimento dos alunos sem deficiência nas aulas de EF ” e “Envolvimento do professor nas aulas de EF” na sua globalidade apresentam atitudes mais negativas que positivas, embora em todos eles as raparigas demonstrem sempre atitudes mais positivas que os rapazes.

Este resultado vai ao encontro dos estudos realizados por Tripp, Frech & Sherril (1995; citado por Panagiotou et al., 2008) e Slininger et al., 2000 (citado por Panagiotou et al., 2008) onde referem que as raparigas são mais recetivas à inclusão de alunos com NEE do que os rapazes, o que conseqüentemente leva a ter uma atitude mais positiva. Para Fishbein e Ajzen (1975; citado por Ramos 2008) esta tendência de atitudes positivas por parte das raparigas, deve ao facto de esta se mostrarem mais sociáveis e responsáveis face à inclusão comparativamente aos rapazes.

De salientar, que na investigação realizada por Panagiotou et al. 2008, as conclusões relativamente ao género foram distintas. Os autores implementaram um programa denominado de “*Paralympic School – Day*”, concluindo que a introdução deste não apresentou diferenças significativas entre na variável género.

Quanto à variável tipologia da deficiência, tal como acontece na variável anterior não existe uma uniformidade entre os grupos avaliados, sendo que o grupo que revela atitudes mais positivas é o grupo a deficiência auditiva, seguido da motora e por ultimo da deficiência intelectual.

No bloco “Atitudes face às aulas de EF” não revelam discrepâncias entre os resultados, uma vez que todos os inquiridos demonstram na sua totalidade atitudes positivas perante todos os grupos analisados. Esta tendência não se verifica nos restantes blocos. Nos blocos “Valorização da participação do aluno com deficiência nas aulas de EF”, “Envolvimento dos alunos com deficiência nas aulas de EF” e “Envolvimento dos alunos sem deficiência nas aulas de EF”, o grupo da deficiência auditiva apresenta em todos eles atitudes mais positivas em comparação com os grupos da deficiência motora e intelectual. No campo das atitudes negativas a deficiência intelectual apresenta o maior número de respostas comparativamente ao grupo da deficiência motora, à exceção do bloco “Valorização da participação do aluno com deficiência nas aulas de EF”. De salientar, que nos dois últimos blocos as atitudes em termos globais são de carácter mais negativo que positivo.

Curiosamente no último bloco designado como “Envolvimento do professor nas aulas de EF” efetua-se uma variação da tendência verificada anteriormente, embora as características dos resultados globais sejam negativas no ponto de vista das atitudes. Neste caso, a deficiência intelectual e motora apresenta atitudes mais claramente mais positivas, e conseqüentemente menos atitudes negativas, que o grupo da deficiência auditiva.

O estudo de Farrell (2000) encontra-se em sintonia como os resultados por nós obtidos. Nesta perspetiva o autor refere, que os alunos sem condição de deficiência demonstram maior capacidade de incluir alunos com deficiências físicas ou sensoriais do que alunos com problemas comportamentais. Nesta linha de pensamento La Master, Gall, Kinchin, & Siedentop (1998) enfatizam ainda o facto de os alunos sem condição de deficiência aceitarem e apoiarem os alunos com deficiência que se esforçam para serem aceites, mas não toleram aqueles que não se esforçam.

No ponto que corresponde à variável idade, não encontramos investigações relevantes que servirem para confrontar os resultados da com a nossa investigação. Um dos principais motivos deste cenário deve-se ao facto de existirem poucos estudos nesta área específica. Block (1995; citado por Ramos) reforça este facto, alertando que é necessário mais investigações, com amostras de maiores dimensões e estudos mais diversos. Assim sugere que se realizem estudos que avaliem o contributo do género, idade e o contacto com os colegas com condição deficiência para se perceber a influência das atitudes face à inclusão nas aulas de Educação Física.

Parte IV- Conclusões

Capítulo 7- Conclusões, limitações e recomendações

7.1- Introdução

Este capítulo é totalmente dedicado às conclusões do estudo, tendo em conta a recapitulação das hipóteses, a verificação dos objetivos, a limitação do estudo e algumas recomendações que consideremos fundamental para possíveis estudos futuros.

7.2- Reposição dos objetivos do trabalho

A reposição dos objetivos serve como base para confirmar se estes foram atingidos na sua totalidade. De seguida são apresentados os objetivos por nós delimitados, e as respetivas conclusões retiradas de cada um.

Objetivo geral:

-Tentar perceber como variáveis como a idade, o género e tipologia da deficiência, quando associadas a diferentes indicadores de atitude face à educação física ou à inclusão dos seus colegas com NEE nas aulas de educação física explicam diferentes comportamentos e atitudes face aos colegas com necessidades educativas especiais.

Objetivos específicos:

-Verificar se idade ou o género explicam diferenças relativas à valorização da participação do colega com NEE nas aulas de educação física e relativas aos valores de interação com esse colega nas aulas.

-Verificar em que medida diferentes atitudes face à participação dos colegas com NEE nas aulas de EF respondem por diferenças nos comportamentos assumidos ou nos comportamentos percebidos alunos sem NEE e da sua ação e da ação do professor.

Em termos gerais, podemos concluir que existiram diferentes atitudes consoante a variável estudada. Como já foi referida, as raparigas por nós inquiridas demonstram uma atitude mais positiva que os rapazes, em quase todos os blocos. A exceção é feita no bloco "Atitudes face as aulas de EF", onde os rapazes demonstram

atitudes mais positivas que as raparigas, embora todos os alunos revelem atitudes positivas.

7.3- Conclusões

O grande objetivo deste estudo é investigar as atitudes dos alunos sem condição de deficiência face à inclusão de alunos com condição de deficiência nas aulas de Educação Física. Neste sentido, tentámos determinar a influência que o género, a idade e a tipologia da deficiência, exercem nas atitudes globais definidas em cada bloco. Para efetuar esta tarefa iremos discriminar cada hipótese de forma a perceber se esta é estatisticamente significativa ou não. Por último, descreveremos as principais conclusões da presente investigação.

Relativamente à variável género e especificando cada bloco:

Atitude face às aulas de Educação Física: podemos concluir que os rapazes apresentam uma atitude mais positiva que as raparigas face às aulas de Educação Física, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas.

Valorização da Participação do aluno com deficiência nas aulas de EF: assim conclui-se, que o género feminino apresenta atitudes mais positivas que o género masculino no bloco referido, pois existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF: não podemos concluir que um género tenha uma atitude mais positiva que o outro no presente bloco, logo não existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se, que as meninas têm uma atitude mais positiva que os rapazes uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do professor nas aulas de EF: não podemos concluir que um género tenha uma atitude mais positiva que o outro no presente bloco pois não existem diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à variável Idade e especificando cada bloco:

Atitude face às aulas de Educação Física: não podemos concluir que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Valorização da Participação do aluno com deficiência nas aulas de EF: podemos concluir que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se que neste bloco os alunos de 13 têm uma atitude mais positiva que os alunos de 12 e 14, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se que numa determinada idade tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do professor nas aulas de EF: conclui-se que neste bloco os alunos de 14 têm uma atitude mais positiva que os alunos de 12 e 13, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

À variável tipologia da deficiência e especificando cada bloco:

Atitude face às aulas de Educação Física: não podemos concluir que exista um determinado tipo de deficiência que apresente uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Valorização da participação do aluno com deficiência nas aulas de EF: não podemos concluir que exista um determinado tipo de deficiência que apresente uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se que neste bloco os alunos portadores de deficiência auditiva recolhem uma atitude mais positiva que os alunos com deficiência motora e intelectual, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas aulas de EF: não podemos concluir que um determinado tipo de deficiência tenha uma atitude mais positiva que a outra no presente bloco, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do professor nas aulas de EF: conclui-se que neste bloco os alunos portadores de intelectual recolhem uma atitude mais positiva que os alunos com deficiência motora e auditiva, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente à comparação dos blocos em função valorização do aluno com deficiência na aula de EF:

Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se que relativamente ao Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF em função da Valorização da participação do aluno com condição de deficiência os alunos inquiridos apresentam uma atitude positiva, logo verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se que relativamente ao Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF quando comparado com a Valorização da participação do aluno com condição de deficiência, os alunos inquiridos apresentam atitudes positivas, logo existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do professor nas aulas de EF: podemos concluir que não existe uma tendência clara relativamente à atitude dos alunos inquiridos, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente à comparação dos blocos em função Envolvimento do professor nas aulas de EF:

Valorização da Participação do aluno com deficiência nas aulas de EF: podemos concluir que não existe uma tendência clara relativamente à atitude dos alunos inquiridos, visto que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF: conclui-se que relativamente à Valorização da participação do aluno com condição de deficiência quando comparado com Envolvimento dos colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF, os alunos inquiridos apresentam atitudes negativas logo existem diferenças estatisticamente significativas.

Envolvimento dos Colegas com o aluno com deficiência nas aulas de EF: podemos concluir que não existe uma tendência clara relativamente à atitude dos alunos inquiridos, visto que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Por último em relação às correlações existentes no estudo:

Relativamente ao bloco Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF, verificamos que existe uma correlação fraca positiva com o bloco Envolvimento do aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF, mas estatisticamente muito significativa.

Valorização da Participação do aluno com condição de deficiência nas aulas de EF e o bloco Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF, existe uma correlação moderada positiva, mas estatisticamente muito significativa.

Por último, o bloco Envolvimento dos Colegas com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF correlaciona-se de forma fraca positiva com o bloco Envolvimento do Professor com o aluno com condição de deficiência nas Aulas de EF, mas estatisticamente significativa.

Quanto ao tipo de deficiência, estamos em condições de afirmar que os alunos aceitam melhor a deficiência auditiva em comparação com a deficiência motora e intelectual. A deficiência auditiva revela atitudes positivas em todos os blocos à exceção do bloco denominado de “Envolvimento do professor nas aulas de EF”, onde aqui a deficiência intelectual obtém um maior número de respostas positiva. De

salientar que esperávamos que a discrepância entre a deficiência intelectual e motora fosse mais acentuada, uma vez que Farrell (2000) afirma que os alunos sem condição de deficiência demonstram maior capacidade de incluir alunos com deficiências físicas ou sensoriais do que alunos com problemas comportamentais.

No que respeita à idade não estamos em condição de concluir de forma concreta, pois nesta variável não se encontra uma tendência de nenhuma das idades referidas.

Por último podemos verificar que existem diferenças de atitudes na relação entre os blocos. Assim no bloco da “Valorização da participação do aluno com condição de deficiência” encontramos condições para concluir que existe efetivamente uma atitude positiva face ao referido. A exceção é feita apenas com o bloco “Envolvimento do professor nas aulas de EF”, onde não se efetiva a existência da prevalência de uma atitude positiva ou negativa.

Curiosamente, no bloco do “Envolvimento do professor nas aulas de EF” pode-se concluir que existem diferenças de atitudes, no entanto estas são de cariz negativo no bloco “Envolvimento do aluno com deficiência nas aulas de EF”, enquanto que nos restantes blocos não se expressa nenhuma predominância quanto às atitudes.

7.4-Limitações do Estudo e Recomendações

Na sequência do que foi concluído, há a ressaltar algumas limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da execução deste estudo. Pretende-se que em futuros estudos realizados nesta área, estas limitações possam ser evitadas, sendo por isso expostas de seguida:

-Amostra reduzida. Este facto não nos permite efetuar generalizações para a população em geral.

-Entrega dos pedidos de autorização. Este aspeto não teve a taxa de retorno esperada, uma vez que alguns inquiridos não entregaram o pedido de autorização.

Tendo em consideração as limitações já por nós mencionadas, torna-se pertinente referir algumas recomendações para futuras investigações:

-Encarar a possibilidade de utilizar, num próximo estudo alunos com deficiência e professores.

-Estender este estudo a alunos mais novos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

-Verificar a existência de variações nas atitudes dos alunos desta amostra nos anos letivos seguintes.

- Proceder a estudos que envolva a comparação com outras disciplinas.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In Fávero, Ferreira, Timothy & Barreiros (ED.), *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (ED.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison: Wesley.
- Bachelard, L. (1971). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bender, W., Scott, C., & Vail, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, vol. 28, no2, pp. 87-94.
- Block, E. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2001). Educação física ou educação Apropriada? In Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Prática para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: *Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e Métodos da Estatística- Uma variável a uma dimensão*. Fundação Calouste Gulbenkian, vol. 1, Lisboa.
- D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e Métodos da Estatística- Duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões*. Fundação Calouste Gulbenkian, vol. 2, Lisboa.
- DePauw K. & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 135-143.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática na observação de classes - Uma estratégia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kodish, S., Kulinna, P., Martin, J., Pangrazi, R. & Darst, P. (2006) Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 23, pp. 390-409.
- Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation and Enjoyment of Students with and Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 182-199.

La Master, K., Kinchin, G. & Siedentop, D. (1998). *Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.

Lima, L. (2004). Atitudes: Estrutura e Mudança In *Psicologia Social*. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. & Nabeiro, M. (2008). Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? *Motriz*. Rio Claro, v.14 n.4, pp. 494-504.

Menezes, H. (1999). *ICT in modern languages – a study of the effects multimedia books have on developing reading skills among Portuguese young learners of EFL (English as a Foreign Language)*. Tese de doutoramento não publicada, School of Education of the University of Exeter, England.

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). "Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?" *Laboratório de Psicologia – I.S.P.A.4* (1): 65-90.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive physical Education: Teacher's views of including pupils with special educational and/or in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (1), pp. 84-104.

Munster, M. & Almeida, J. (2006). Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In David Rodrigues (ED.) *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.

Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J. & Pimenta, C. (2002). *Introdução à estatística*. MCGRAW-HILL, Lisboa.

O'Brien, D., Kudláček, M. & Howe, P. (2009). Contemporary review of English language literature of students with disabilities in physical education: a european perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2 (1), pp.46-61.

Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K. & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5^a and 6^a 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), pp. 31-43.

Place, K. & Hodge, R. (2001). Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 389-404.

Qi, J. & Ha, S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59:3, pp. 257-281.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, D (2008). *A inclusão na aula de Educação Física: a perspetiva de alunos portadores de deficiência visual*. Dissertação de mestrado em ciências do desporto na especialidade de actividade física adaptada. Porto: Universidade do Porto.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva - as boas e as más notícias. In Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidade especiais nas aulas de educação física. In David Rodrigues (ED.) *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.

Sánchez, P. (2009). A educação inclusiva na Espanha. In Fávero, Ferreira, Timothy & Barreiros (ED.), *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.

Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Sherrill, C. (1998). Adapted physical activity, recreation, and sport: *Crossdisciplinary and lifespan* (5ª ed.). Dubuque, IA: WCB/ McGraw-Hill.
- Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17. Pp. 176-196.
- Smith, A. & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views, *British Journal of Sociology of Education*, 25:5, pp. 593-607.
- Souza, M. (2007). Educação Física adaptada para pessoas portadoras de necessidades visuais especiais. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd111/educação-fisica-adaptada.htm>
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2001). A incomensuralidade da diferença e o anti- anti-etnocentrismo In Rodrigues (ED.), *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.
- Tripp, A., French, A. & Sherrill, C. (1995). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), pp. 323-332.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação Lisboa*, Fundação Calouste Gulbenkian
- UNESCO, Declaração de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Vala, J. (1986). A Análise de conteúdo. In A. Silva, e J. Pinto, (Eds.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Warwink, C. (2001) O apoio às escolas inclusivas In Rodrigues (ED.), *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Zoboli, F. & Barreto, S. (2006). A corporeidade como fator de inclusão das pessoas em condição de deficiência In David Rodrigues (ED.) *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.

Anexos

Anexo A-Pedido de autorização ao Diretor Da Escola

Pedido de Autorização à Escola

Exmo. Senhor:

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação subordinada ao tema: “A inclusão na aula de Educação Física: A perspetiva dos alunos sem condição de deficiência”.

Eu, Pedro Rui Inês Pires, licenciado em Desporto e Atividade Física no minor de Desporto Adaptado e aluno no 2ºano do mestrado em Atividade Física na especialidade em Desporto Adaptado, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, orientado pela Professora Doutora Helena Mesquita, venho, por este meio, solicitar a autorização para a realização do estudo acima citado, nomeadamente com os alunos sem condição de deficiência das turmas 6.4, 7.4 e 8.4.

Este estudo pretende conhecer a perspetiva dos alunos sem condição de deficiência relativamente ao processo de inclusão nas aulas de Educação Física dos seus colegas com Necessidades Educativas Especiais.

Caso autorize, a recolha de dados será efetuada em dois momentos distintos. Numa primeira fase, irão ser entrevistados 3 alunos, a sua opinião recolhida e registada num gravador áudio; numa segunda fase, serão inquiridos, pela aplicação de um questionário, os restantes alunos constituintes da turma (excluindo os que passaram pelo processo da entrevista).

Cabe acrescentar que, em momento algum será feita recolha de imagens ou registo de dados pessoais dos entrevistados ou inquiridos. Assume-se o compromisso de total salvaguarda do anonimato de todos os envolvidos, sejam eles alunos. Os mesmos cuidados e compromisso são extensíveis à Escola.

Adicionalmente, será apresentado um termo de explicitação das condições de participação no estudo a todos os participantes, acompanhado de um termo de consentimento informado, no qual será, por nós, formalmente assumido o estrito cumprimento das regras de conduta ética em investigação.

Certo que compreenderá a pertinência desta investigação para a nossa prática educativa, agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos Pedro Pires

Telefone:

E- mail:

Diretor da Escola Afonso de Paiva A orientadora da dissertação

(Joaquim Abrantes) (Professora Doutora Helena Mesquita)

Anexo B-Pedido de autorização ao Encarregados de Educação dos alunos entrevistados

Anexo B-Pedido de autorização ao Encarregados de Educação dos alunos entrevistados

Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação

Exmo. Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação :

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação subordinada ao tema: “A inclusão na aula de Educação Física: A perspetiva dos alunos sem condição de deficiência”.

Pedro Rui Inês Pires, licenciado em Desporto e Atividade Física no minor de Desporto Adaptado e aluno no 2ºano do mestrado em Atividade Física na especialidade em Desporto Adaptado, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, orientado pela Professora Doutora Helena Mesquita, venho por este meio solicitar a autorização dos alunos sem condição de deficiência das turmas 6.4,7.4 e 8.4 para participarem nesta investigação.

Objetivo geral da pesquisa: Conhecer a perspetiva dos alunos sem condição de deficiência relativamente ao processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

Procedimento para a pesquisa: Caso autorize, o seu educando será entrevistado sendo que a sua opinião será recolhida e registada num gravador áudio, sem recurso a imagens e sem se proceder ao registo de qualquer dos seus dados pessoais que posteriormente os possa identificar ao referido aluno ou à Escola.

Toda a informação recolhida será confidencial e a participação é voluntária. Certo que compreenderá a pertinência desta investigação para a nossa prática educativa, agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos Pedro Pires

A orientadora da dissertação

(Professora Doutora Helena Mesquita)

AUTORIZAÇÃO

Declaro que li e compreendi a informação que me foi fornecida acerca da investigação e autorizo a participação do meu educando

Data: / /

Assinatura do Encarregado de Educação:

Anexo C-Pedido de autorização ao Encarregados de Educação dos alunos inquiridos**Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação**

Exmo. Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação :

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação subordinada ao tema: **“A inclusão na aula de Educação Física: A perspetiva dos alunos sem condição de deficiência”**.

Eu, Pedro Rui Inês Pires, licenciado em Desporto e Atividade Física no minor de Desporto Adaptado e aluno no 2ºano do mestrado em Atividade Física na especialidade em Desporto Adaptado, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, orientado pela Professora Doutora Helena Mesquita, venho, por este meio, solicitar a autorização para a participação do seu educando no estudo acima citado. Este estudo tem como objetivo fundamental conhecer a perspetiva dos alunos sem condição de deficiência relativamente ao processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

Caso autorize, ao seu educando será pedido que responda a um questionário.

Toda a informação recolhida será confidencial e a participação voluntária, podendo o seu educando recusar a participação em qualquer momento. Adicionalmente, serão anonimizadas todas as informações que permitam a identificação do aluno, nomeadamente indicação de turma ou Escola.

Este estudo não produz qualquer tipo de compensação financeira, nem, em qualquer momento será pedida verba alguma pela sua participação. Da participação neste estudo não advêm riscos, sendo o benefício único a contribuição ativa para a produção de conhecimento científico. Adicionalmente, os dados recolhidos serão, apenas e só, utilizados para elaboração deste estudo, sendo todos os questionários recolhidos destruídos após conclusão desta investigação. Qualquer outro uso posterior será, obrigatoriamente, objeto de novo pedido de autorização.

Qualquer esclarecimento, em qualquer fase do processo, poderá ser obtido pelo telefone 96 12 24 894, ou pelo e-mail pedro.pi.rex@hotmail.com. Certo que compreenderá a pertinência desta investigação para a nossa prática educativa, agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos Pedro Pires

A Orientadora da dissertação

(Professora Doutora Helena Mesquita)

AUTORIZAÇÃO

Declaro que li e compreendi a informação que me foi fornecida acerca da investigação e autorizo a participação do meu educando

Data: / /

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Anexo D Guião da entrevista

Anexo D Guião da entrevista

| <i>Guião da entrevista</i> | | | | |
|--|---|--|---------------|---|
| Item | Questões | Sub.Questões | Tempo | Observação |
| Apresentação e explicação do trabalho | Explicar ao aluno o motivo da entrevista a realizar. Pedir autorização. Garantir o anonimato. | / | 3 a 5 minutos | Tentar criar uma relação de proximidade com o aluno Nota: Quanto fizer a entrevista irei substituir “colega com deficiência” pelo nome do aluno. |
| A- Gosto pelas atividades corporais | 1-Gostas das aulas de Educação Física. Porquê? | 1.1-Divertes-te na aula de Educação Física? Porquê? 1.2-Quais as atividades/exercícios que mais gostas? Porquê? 1.3-Gostas mais de fazer ou assistir as aulas de Educação Física?Porquê? | 10 Minutos | Perceber o grau de satisfação e participação do aluno na aula de Educação Física. |
| B-Grau de inclusão no contexto aula de Educação Física. | 2-Gostas que o teu colega com deficiência participe nas aulas de Educação Física? 3-O teu colega com deficiência | 2.1-Divertes-te quando o teu colega com deficiência faz a aula de Educação Física? Porquê? 2.2-Durante a aula falas com o teu colega com deficiência? 3.1-Quais são os exercícios que o teu colega com deficiência faz | 10 Minutos | Perceber se o aluno entrevistado inclui o colega com deficiência. |

| | | | | |
|---------------------------|---|--|-----------|---|
| | faz todos os exercícios? | <p>melhor?</p> <p>3.2-Tem dificuldade em algum?</p> <p>3.3- Quando o teu colega com deficiência não consegue fazer tu ajudas? Porquê?</p> <p>Escolhes o teu colega com deficiência para a tua equipa porquê?</p> | | |
| C-Dinâmica da aula | <p>4-Todos os teus colegas fazem os exercícios? Ou algum fica sentado ao pé do professor?</p> <p>5-Gostas de jogar desportos coletivos (ex: futebol)?</p> | <p>4.1-Se fica de fora é porque se porta mal?</p> <p>Ou porque não consegue fazer?</p> <p>Ou é por outro motivo?</p> | 5 Minutos | Perceber a estruturação da aula de educação física. |

Anexo E- Protocolo escritos das entrevistas

Anexo E- Protocolo escritos das entrevistas

Entrevistado 1

Tempo de duração da entrevista - 5 minutos e 19 segundos

Tu gostas das aulas de Educação Física?

- Gosto.

Então, diz-me lá qual é o motivo por que gostas?

- Porque fazemos atividades variadas e desportos que eu gosto.

Como por exemplo, quais são os desportos que gostas?

- Correr, jogar futebol um bocadinho e às vezes fomentamos novos desportos. O professor explica-nos como é que é.

Ok. E divertes-te nas aulas?

- Divirto-me.

Então e porque é que te divertes?

- Primeiro porque às vezes, o professor deixa-nos falar um bocadinho com os nossos colegas. E por, pronto, temos sempre alguma coisa para fazer, o que é interessante.

Ok. Ainda bem. Então e quais é que são os exercícios, atividades ou jogos que mais gostas de fazer?

- Voleibol, correr, um bocadinho de futebol e badminton.

E porque é que gostas dessas em particular?

- Porque não jogo muito mal.

E porque são desportos em que tenham raquetes, ou onde tenham bolas? Isso também contribuiu certo?

- Sim, sim.

Pronto. Gostas mais de fazer as aulas ou ficares a assistir?

- De fazer.

Fazer porquê?

- Porque acho que para aprendemos mais se tivermos a praticar. E acho que é mais divertido e mais interessante do que se tivermos só assistir.

Ok. Então agora vou-te fazer perguntas mais especificamente sobre a Rita, está bem?

- Ok.

Gostas que a Rita faça as aulas de Educação Física?

- Gosto.

Porque é que gostas que ela faça as aulas?

- Porque acho que é importante para ela praticar, e para não estar sempre sentada no canto e vá não estar as aulas todas a não fazer nada.

Ok. Divertes-te quando ela faz?

- Divirto-me.

Então porquê? Ela é engraçada?

- É, às vezes ficamos na mesma equipa, podemos jogar uma contra a outra. E é divertido pronto. É uma experiência gira.

Ok. E tu durante a aula falas com ela? Como tu disseste o professor deixa falar sempre um bocadinho ao princípio.

- Sim.

E que tipo de conversas é que vocês têm?

- Às vezes do que vamos fazer na aula, outras vezes do que é que gostamos mais, do que não gostamos.

Ok. Ela faz os exercícios todos?

- Não. Alguns a maior parte não, porque envolve andar de um lado para o outro e então é difícil para ela.

Ok. Quais os exercícios que ela faz melhor? Que tu achas que ela faz melhor?

- Se calhar movimentos com as bolas. Às vezes, em vez de estar a correr anda com a cadeirinha à volta do campo, às vezes joga um bocadinho de voleibol. Mas é pouco.

Ok. E quais é que são os exercícios que tu achas que ela tem mais dificuldade em fazer?

- Agora, há pouco tempo demos o badminton e por exemplo ela não jogou porque tinha dificuldade. Também no futebol também não joga, e há vários... O voleibol também não joga muito bem.

Porque é que achas que não joga assim muito bem?

- Porque é difícil movimentar-se de um lado para o outro e então não pode. Como não consegue correr pronto, não consegue movimentar-se. Portanto não agarra a bola e manda para o campo adversário.

Ok. Imagina como tu estavas a dizer, vocês dão vólei, badminton. Ah, espera antes dessa pergunta. Quando ela não consegue fazer alguém a ajuda?

- Sim, sim normalmente os nossos colegas.

Quem?

- Depende, normalmente é uma amiga dela a Daniela, outras vezes...pronto é variado, normalmente ajudam.

Ok. E porque é que ajudam? Porque é a Rita ou ajudam a Rita como ajudassem outro colega qualquer? Ou porque acham que a Rita tem dificuldade em fazer os exercícios?

- Porque acham que a Rita tem alguma dificuldade em fazer os exercícios.

Ok. Imagina que estás a jogar vólei. Eras capaz de escolher a Rita para a tua equipa?

- Sim.

Porque achas que era bom?

- Acho que ela ficaria contente por não ser a última a ser escolhida, por causa de ter a incapacidade que tem.

Ok. Todos os meninos fazem aula de Educação Física?

- Sim.

Ou ninguém fica sentado e nem ao pé do professor?

- Às vezes ficam, porque ou não trazem o equipamento, ou portam-se mal. Mas normalmente fazem todos.

Todos?

- Sim.

Estavas-me a dizer que a Rita não faz alguns exercícios?

- Pois.

Pronto. E se fica de fora é porque não conseguem fazer ou porque se portam mal? Estou-te a fazer a mesma pergunta que há bocado, de uma maneira diferente.

- No caso da Rita?

No caso da Rita e de outros colegas teus? Porque se portam mal ou porque não conseguem fazer?

- Porque se portam mal.

É. Pronto. E a Rita como estavas a dizer aqueles exercícios que tem mais a ver com movimento?

- Sim, andar de um lado para o outro.

Sem ser braços, ela também fica ao pé do professor?

- Pois, a maior parte de exercícios desse género sim.

Ok. Obrigado.

Entrevistado 2

Duração da entrevista - 5 minutos e 00 segundos

Então vamos lá João. Gostas das aulas de Educação Física?

- Sim.

Então e porque que gosta diz-me lá?

- Porque gosto de fazer desporto.

E mais? Gostas dos exercícios?

- Gosto.

O professor também é fixe?

- Sim.

Ah, está certo. E divertes-te nas aulas?

- Divirto. Jogo à bola badminton, basket. Todos os desportos que o professor manda fazer.

Ok. Então e quais é que são os exercícios que tu mais gostas de fazer lá na ginástica ou na Educação Física?

- Jogar futebol e badminton.

Jogar futebol e badminton, porque é que gostas mais desses dois?

- Então, jogar futebol porque gosto de jogar futebol. E badminton porque gosto de desportos assim com raquetes.

Ah. Muito bem. Gosto mais de fazer as aulas ou assistir?

- Fazer.

Porquê?

- Porque gosto de estar sempre... não gosto de estar sem fazer nada. Gosto de estar sempre a fazer alguma coisa.

Ok. Está certo. Gostas que a Soraia participe nas aulas de Educação Física?

- Sim, ela às vezes participa.

Sim!

- O ano passado acho que ficava algumas vezes sentada, porque ela era número ímpar. Ficava a Soraia de fora.

Porque era número ímpar?

- Depois também não queria fazer um pouco.

Explica-me lá essa questão do número ímpar?

-Então era ímpar para ficar o mesmo número, para mesmo número, ela às vezes como não queria fazer fica de fora.

Ah ok. Quando fosse para fazer equipas?

- Mas às vezes ficava um com mais um e ela jogava.

Ah ok. Está certo. E divertes-te quando fazes Educação Física com ela?

- Divirto.

Porque ela é divertida é engraçada?

- É. Às vezes, por exemplo a fazer abdominais não tenho ninguém para fazer, faço com ela.

Boa. Então e durante as aulas tu falas com ela?

- Não muito, porque costuma ser rapazes com rapazes, raparigas com raparigas.

Muito bem. Está certo. Ela faz os exercícios todos? A Soraia?

- A maioria, às vezes quando não quer fazer é que não faz. Por exemplo, há um exercício no início que é correr à volta do campo e ela costuma ficar a andar com o professor e a falar.

Está certo. E quais é que são os exercícios que tu achas que ela faz melhor ou os jogos?

- Não sei.

Não sabes?

- Sinceramente.

Mas porque ela às vezes não quer fazer, ou porque não tem muito jeito para fazer?

- Não, é que eu não costumo estar muitas vezes com ela, como é rapazes rapazes, raparigas raparigas, só às vezes é que misturamos.

Mas não vês nada assim que ela faça sempre melhor?

- Há, ela como por exemplo está sempre a fazer a espargata.

É?

- Às vezes salta bem à corda. E salta bem.

Salta! Está certo. E faz a espargata bem ou não?

- Faz, Faz.

Quando ela não consegue fazer, alguém a ajuda?

- O professor.

E os colegas não?

- Às vezes. Se o professor for capaz. Depende se não os outros às vezes dão uma ajudinha os que estão ao pé dela.

Então e porque é que vocês ajudam. Sentem que ela tem dificuldades ou porque ela é vossa amiga? Como ajudam a ela ajudam outro menino qualquer?

- Pelos dois.

Pelos dois? Está certo. Imagina que estás a jogar, sei lá, tu gostas de futebol, badminton. Tu escolhes quando vão fazer equipas a Soraia para a tua equipa?

- Não.

Porquê?

- Oh porque às vezes ela costuma ficar lá sentada. E acho que ela badminton não fez. Este ano não fez com ninguém. Só com o professor.

Porque ela fica sentada, porque se a tivesses que escolher, escolhas sem nenhum problema, certo?

- Sim. Por exemplo se não tivesse... se o professor mandasse ficar com ela, eu ficava.

Muito bem. Todos os teus colegas fazem os exercícios todos ou algum fica sentado ao pé do professor?

- Hum! Como assim?

Todos os teus colegas na sala, quando o professor diz imagina: “Vamos correr à volta do campo” ou “vamos jogar ao jogo sei lá badminton”...

- Sim.

Alguém fica sentado ou fazem todos?

- Fazemos todos, às vezes é que também há outro meu colega que não quer fazer, o João Rodrigues.

Ah, então o João Rodrigues e a Soraia ficam de vez em quando sentados?

- Às vezes sentados.

Está bem. E quando imagina que esses meninos ficam sentados é porque não querem fazer, é porque se portam mal? Ou porque não conseguem fazer?

- É porque não querem fazer.

É mesmo porque não querem se eles quisessem fazer...

- Faziam.

Entrevistado 3

Duração de entrevista - 6 minutos e 24 minutos

Tu gostas das aulas de Educação Física?

- Sim.

E porque é que tu gostas? Explicas-me?

- Porque acho que é uma disciplina onde estamos mais à vontade para fazer as coisas. Temos, acho que, mais liberdade, é diferente das outras aulas.

Porque não estás sentada, estás em movimento certo? E divertes-te quando fazes as aulas?

- Sim.

Porquê, explica-me lá?

- Os jogos, como somos todos em conjunto conseguimos ficar todos bem e nas outras às vezes nem por isso. E acho que é tudo.

- Gosto de jogar badminton e basket.

Basket. E porque que é que gostas dessas duas em especial?

- Acho que é as que têm mais movimento e mais habilidade.

Sim! Também gostas de jogar desportos com raquetes então?

- Sim.

Ok. E gostas mais de fazer a aula ou gostas mais de assistir, assim sentada?

- Não, fazer.

Porquê?

- E não gosto muito de estar muito parada, gosto mais de estar em movimento do que sentada; não sei porquê.

Está certo. Então agora vamos falar sobre a Sara mais especificamente. Tu gostas que a Sara participe nas aulas de Educação Física?

- Sim.

Por é uma mais-valia? É umas pessoa divertida?

- É. É divertida e quando participa tem ... é muito mais habilidosa e é muito melhor para ela.

Exatamente. Divertes-te quando ela faz também na mesma ou não?

- Sim.

Porquê?

- Porque ela está lá é como os outros, consegue-se divertir e divertir também a nós.

E depois também faz bem os jogos de certeza?

- Sim.

Ok. Como estás a dizer-me a aula é mais livre certo, não tem de estar sentada. Vocês costumam falar entre todos, não é?

- Sim.

Costumas falar com a Sara?

- Quando ela lá esta sim.

E que conversas é que têm?

- Às vezes explico-lhe como é para fazer os jogos, porque ela muitas vezes não sabe.

Sim!

- E depois digo-lhe para não se ir sentar, porque ela às vezes a meio dos jogos sai de lá, ou quando sair para nós dizer, para nós depois não andarmos à procura dela.

Ak ok. Então tens uma relação boa com a Sara?

- Sim.

Ela faz todos os exercícios?

- Depende. Se gostar faz, se não gostar diz que às vezes lhe dói a mão ou assim alguma coisa.

E vocês tentam sempre incentiva-la a fazer?

- Sim. Nós muitas vezes começamos a mandar vir para ela vir ela vir jogar para não estar lá sentada sem fazer nada.

Claro. E quais os exercícios que tu achas que ela faz melhor? Aqueles que ela gosta mais de fazer para não estar sentada?

- É jogar vôlei acho que é só isso.

E porque é que achas que ela gosta mais desse?

- Porque é com bolas e ela se dá melhor a jogar com as mãos e a mandar as bolas, do que andar por exemplo a correr e assim.

Então e por exemplo, no badminton estavas-me a dizer que vocês dão batminton...

- Ela não costuma jogar badminton.

Porque não gosta? Não consegue acertar na pena?

- É.

É. Ok. Imagina tem alguma dificuldade, como tu já disseste que a ajudavas. Imagina que ela tem alguma dificuldade em algum exercício vocês tentam ajuda-la?

- Sim.

São vocês ou é o professor também?

- Quando o professor às vezes vai lá dentro nós tentamos ajuda-la, quando não ele ajuda, que ele costuma estar com ela e assim.

E que tipo de ajuda é que ele faz, explica-lhe os exercícios ou faz mesmo com ela?

- Faz mesmo com ela.

E explica-lhe de maneira a que ela perceba?

- Sim.

Ok. Imagina, tu estavas-me a dizer que jogam vólei e badminton também é sempre a pares? Tu escolhes a Sara para a tua equipa?

- Há. Sim quando sou eu a escolher as equipas, sim. Agora quando é o stor ela não costuma ficar na nossa/minha equipa.

Então, quando é o stor a escolher ela fica aonde?

- Fica na equipa dos outros, na daqueles que são mais fortes como assim ela não precisa de fazer tanto esforço para jogar.

Ah ok. Então quando és tu a escolher, tu escolhes independentemente se ela tem muita habilidade ou pouca habilidade. Senão o professor escolhe sempre pelos melhores?

- Sim.

Ok. Mas tu estavas-me a explicar, queria que me explicasses um bocadinho melhor se puderes. Ah imagina ele escolhe a Sara para a equipa melhor, porque é que achas que é essa a opção dele?

- Porque que como por exemplo, há rapazes e raparigas que têm mais habilidade de fazer aquele, então ela não precisa de fazer tanto esforço, porque como eles já são muito habilidosos já conseguem; por exemplo quando ela não acerta ou assim eles conseguem na mesma ganhar.

Ah ok então quando ela está nessa equipa dos melhores acaba por participar menos no jogo em si?

- Sim.

Ok. Todos os teus colegas fazem a aula de Educação Física?

- Sim, quando levam o equipamento sim.

Ou há alguém que fica sentado ao pé do professor?

- Não.

Mas estavas a dizer que ela às vezes não, a Sara não quer fazer os exercícios?

- Sim.

Onde é que ela fica?

- Fica lá sentada no banco a olhar para nós.

E porque é que achas que ela se senta?

- Não sei, ela é um bocadinho preguiçosa e às vezes quando não gosta jogos, às vezes diz que lhe dói alguma coisa para não fazer.

Ah então arranja desculpas para não fazer mas não há problema nenhum se ela fizer e se errar no jogo?

- Sim, não há problema.

Vocês aceitam-na mesma?

- Sim.

Está tudo bem. Ok. Se fica alguém de fora, imagina tu estavas-me a dizer que só ficam de fora por causa dos equipamentos, nunca fica ninguém de fora por mau comportamento?

- Não.

Só a Sara é que fica de fora porque ela não quer fazer, não é?

- Não.

Não são vocês que dizem/fazem sentir mal?

- Não.

E o professor tenta sempre integrá-la nos jogos?

- Sim.

Anexo F- Processo de categorização

| Objetivos | Categoria | Subcategoria | Conclusões |
|--|---|---|---|
| <p><i>Gosto pelas atividades corporais</i></p> | <p><u><i>Gosto pela disciplina</i></u></p> <p>1-“Gosto.”</p> <p>2-“Sim.”</p> <p>3-“Sim.”</p> | <p><u>Gosto pelas atividades</u></p> <p>1-“ Porque fazemos atividades variadas e desportos que eu gosto.”</p> <p>Gosto pelo desporto</p> <p>2-“ Porque gosto de fazer desporto.”</p> | <p>Concluimos que os alunos entrevistados gostam da disciplina de Educação Física. Esse gosto advém da panóplia de atividades praticadas, bem como do facto da liberdade da disciplina.</p> |
| | <p><u><i>Entusiasmo pela disciplina</i></u></p> <p>1-“ Divirto-me.”</p> <p>2-“ Divirto [...] ”</p> <p>3-“ Sim.”</p> | <p><u>Envolvência da disciplina</u></p> <p>3-“ Porque acho que é uma disciplina onde estamos mais á vontade para fazer as coisas. Temos acho que mais liberdade, é diferente das outras aulas.”</p> <p><u>Rotina da disciplina</u></p> <p>1-“[...] o professor deixamos falar um bocadinho com os</p> | <p>Concluíse que os alunos intervenientes na entrevista divertem-se na aula de Educação Física, tanto seja</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p><u>Preferência de atividades</u></p> <p>1-“ Voleibol, correr, um bocadinho de futebol e badminton.”</p> <p>2-“ Jogar futebol e badminton.”</p> | <p>nossos colega. [...] sempre alguma coisa para fazer, o que é interessante.”</p> <p>3- “Os jogos, como somos todos em conjunto conseguimos ficar todos bem e nas outras as vezes nem por isso. E acho que é tudo”</p> <p><u>Entusiamos pelo desporto</u></p> <p>2- “[...] jogo á bola badminton, basket. Todos os desportos que o professor manda fazer.”</p> <p><u>Qualidade na execução</u></p> <p>1-“ Porque não jogo muito mal.”</p> | <p>pelos princípios libertares da disciplina, como pelo puro gosto pelo desporto.</p> <p>Os entrevistados preferem desportos formais, sem uma preferência marcada pelos desportos individuais ou coletivos.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | fazer alguma coisa.” 3- “[...] gosto mais de estar em movimento do que sentada” | |
| <i>Grau de inclusão no contexto aula de Educação Física</i> | <p><u>Participação da aluna com condição de deficiência</u></p> <p>1-“Gosto.” 3-“Sim.”</p> <p><u>Participação esporádica da aula com condição de deficiência</u></p> <p>2-“Sim, ela as vezes participa.”</p> | <p><u>Preocupação pela participação da aula com condição com deficiência</u></p> <p>1- “[...] é importante para ela praticar, e para não estar sempre sentada no canto e vá não estar as aulas todas a não fazer nada.” 3- “[...]é muito mais habilidosa e é muito melhor para ela.”</p> <p><u>Estrutura da aula</u></p> <p>2- “O ano passado acho que ficava algumas vezes sentada, por causa que ela era número impar. Ficava a Soraia de fora.” “era impar para ficar o mesmo</p> | <p>Os alunos entrevistados revelaram que gostam que o(a) colega com condição participe na aula de Educação Física.</p> <p>No entanto, verificou-se que numa entrevista a aula participa esporadicamente nas aulas, derivado á estruturação da mesma, mais especificamente na constituição de equipas.</p> <p>As restantes entrevistadas revelaram preocupação na participação da colega com condição de deficiência, uma</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | número para mesmo número, ela as vezes como não queria fazer fica de fora.” “Mas as vezes ficava um com mais um e ela jogava.” | vez que assim a participação ativa revela-se um fator inclusão” |
| | <p><u>Gosto pela participação da aula com condição de deficiência</u></p> <p>1 - “Divirto-me.”</p> <p>2- “Divirto.”</p> <p>3- “Sim.”</p> | <p><u>Preocupação com a inclusão da aluna com deficiência</u></p> <p>1-“ [...] ficamos na mesma equipa, podemos jogar uma contra a outra.”</p> <p>3-“Porque ela está lá é como os outros consegue se divertir e divertir também a nós.”</p> <p><u>Despreocupação com a inclusão da aluna com deficiência</u></p> <p>2-“ [...] As vezes, por exemplo a fazer abdominais não tenho ninguém para fazer, faço com ela.”</p> | <p>Todos os intervenientes na entrevista divertem-se quando a aluna com condição de deficiência faz as aulas.</p> <p>No entanto depreende-se que as a entrevistada 1 e 3 encaram a referida aula como outro qualquer outro colega.</p> <p>Enquanto o entrevistado 2 refere que só escolhe a colega como ultima opção.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p><u>Fala</u></p> <p>1-“ Sim.”</p> <p>3-“ Sim”</p> <p><u>Não fala</u></p> <p>2-“ Não muito [...] ”</p> | <p><u>Sobre as aulas</u></p> <p>1 -“ As vezes do que vamos fazer na aula, outras vezes do que é que gostamos mais do que não gostamos.”</p> <p>3 -“ As vezes explico-lhe como é para fazer os jogos, porque ela muitas vezes não sabe”</p> <p><u>Separação de género</u></p> <p>2- “[...] por causa que costuma ser rapares com rapares, raparigas com raparigas.”</p> | <p>Neste ponto os alunos apresentam preceptivas antagónicas. A entrevista 1 e 3 revelam que falam com a colega nee sobre as tarefas a realizar na sala de aula. No entanto o entrevistado 2 não fala muito com a colega com nee fruto da separação de género existente na turma.</p> |
| | <p><u>Realiza alguns exercícios</u></p> <p>2-“ A maioria, as vezes quando não quer fazer é que não faz.”</p> <p>3- “Depende.”</p> <p><u>Não realiza</u></p> | <p><u>Adaptação da tarefa na realização</u></p> <p>2- “Por exemplo, há um exercício no início que é correr á volta do campo e ela costuma</p> | <p>Neste ponto os entrevistados revelaram que todos os alunos com nee não realizam a totalidade dos exercícios propostos na aula.</p> <p>O entrevistado 2 revela que</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>1 - “Não.”</p> | <p>ficar a andar com o professor e a falar.”</p> <p><u>Gosto que a aluna com nee tem pela atividade</u></p> <p>3- “Se gostar faz se não gostar diz que as fazes lhe dói a mão ou assim alguma coisa.”</p> <p><u>Impossibilidade física</u></p> <p>1- “Alguns a maior parte não, porque envolve andar de um lado para o outro e então é difícil para ela.”</p> | <p>embora faça existem algumas adaptações nos exercícios.</p> <p>A entrevistada 3 revela que a realização dos exercícios depende da pré-disposição que a aluna com nee tem para a realização, enquanto a entrevistada 1 revela que a não realização se deve à tipologia da deficiência.</p> |
| | <p><u>Realiza melhor tarefas coletivas</u></p> <p>1 - “Se calhar movimentos com as bolas [...] as vezes joga um bocadinho de voleibol.”</p> <p>3 – “É jogar volei acho que é só isso.”</p> | | <p>Na perspetiva dos alunos entrevistados referem que as tarefas coletivas são as atividades que os alunos com nee atingem uma melhor performance, embora o</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p><u>Realiza melhor tarefas individuais</u></p> <p>2 - “[...] está sempre a fazer a espargata.” “As vezes salta bem á corda. E salta bem.”</p> | | <p>entrevistado 2 refira que as tarefas individuais são as preferidas da aula com nee.</p> |
| | <p><u>Ajuda prestada pelos colegas</u></p> <p>1 - “[...] normalmente os nossos colegas.” “[...] normalmente é uma amiga dela[...].”</p> <p><u>Ajuda prestada pelo professor</u></p> <p>2- “O professor.”</p> <p>3- “[...]professor[...].”</p> | <p><u>Apresenta dificuldades na execução</u></p> <p>1 - “[...] tem alguma dificuldade em fazer os exercícios.”</p> <p>2- “[...]não os outros ás vezes dão uma ajudinha [...] ”</p> <p><u>Executa</u></p> <p>3- “Faz mesmo com ela.”</p> | <p>Constatou-se que os entrevistados recolhessem que a aula com nee tem ajuda na execução das atividades. Essa ajuda é efetuada ou pelos colegas ou pelo professor, sendo necessária tanto pelas dificuldades de execução como de compreensão</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p><u>Escolha para a equipa</u></p> <p>1 - “-Sim.”</p> <p>3 - “Sim quando sou eu a escolher as equipas, sim. Agora quando é o stor ela não costuma de ficar na nossa/minha equipa”</p> <p><u>Não escolha</u></p> <p>2- “Não.”</p> | <p><u>Preocupação com a inclusão</u></p> <p>1 - “Acho que ela ficaria contente por não ser a última a ser escolhida, por causa de ter a incapacidade que tem.”</p> <p><u>Despreocupação com a inclusão</u></p> <p>2 – “Ó porque ás vezes ela costuma ficar lá sentada.”</p> <p>3 - “Fica na equipa dos outros, na daqueles que são mais fortes como assim ela não precisa de fazer tanto esforço para jogar.”</p> <p>“Porque que como por exemplo, á rapazes e raparigas que tem mais habilidade de fazer aquele, então ela não precisa de fazer tanto esforço, porque como eles já são muito habilidosos já</p> | <p>A entrevista 1 e 3 não têm qualquer problema em escolher a colega com nee para a sua equipa, o entrevistado 2 tem uma perspetiva diferente respondendo que não escolhia a referida aluna.</p> <p>No entanto, a constituição das equipas é efetuada pelos alunos ou pelo professor.</p> <p>Esta escolha tem por base o critério da inclusão ou exclusão. A inclusão na equipa tem em conta a alegria da colega com deficiência.</p> <p>A exclusão deve-se ao facto da aluna com nee</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--------------------------------|---|---|--|
| | | conseguem; por exemplo quando ela não acerta ou assim eles conseguem na mesma ganhar.” | habitualmente estar sentada e as opções do professor |
| <u>Dinâmica da aula</u> | <p><u>O aluno com nee faz a aula</u></p> <p>1 - “Sim.”</p> <p><u>O aluno com nee por vezes não faz a aula</u></p> <p>2- “[...]as vezes é que também há outro meu colega que não quer fazer o João Rodrigues.”</p> <p>3 - “Fica lá sentada no banco a olhar para nós.”</p> | <p><u>Comportamento na aula</u></p> <p>1 - “Porque se portam mal”</p> <p><u>Opção do aluno com nee</u></p> <p>2 - “É porque, não querem fazer.”</p> <p>3- “ [...]ela é um bocadinho preguiçosa e as vezes quando não gosta dos jogos as vezes diz que lhe dói alguma coisa para não fazer.”</p> | <p>Relativamente a todos participarem na aula, as perspetivas são diferentes.</p> <p>A entrevista 1 refere que todos fazem a aula, e se não fizerem é motivado pelo comportamento. Os que referem que as vezes os colegas com nee ficam de fora frisaram que essa ausência de participação é opção dos mesmos.</p> |

Anexo G- Pré - questionário

Anexo G- Pré - questionário

Mestrado em Atividade Física

Especialidade em Desporto Adaptado

Questionário sobre a inclusão na aula de Educação Física: “A opinião dos alunos sem condição de deficiência”.

Nas páginas seguintes são apresentadas várias afirmações relacionadas com a inclusão de alunos com condição de deficiência na disciplina de Educação Física. Por favor, lê cuidadosamente cada uma das afirmações e assinala todas com uma cruz (X), no número correto de acordo com os seguintes aspetos:

- Se considerares que discordas totalmente com a afirmação, debes fazer a cruz no número “1”
- Se considerares que discordas pouco com a afirmação, debes fazer a cruz no número “2”
- Se considerares que nem concordas nem discordas com a afirmação, debes fazer a cruz no número “3”
- Se consideras que concordas pouco com a afirmação, debes fazer a cruz no número “4”
- Se consideras que concordas totalmente com a afirmação, debes fazer a cruz no número “5”

Lembra-te, nós queremos saber a tua opinião sobre a participação da “Marla” na aula de Educação Física.

NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS e todas elas devem ser assinaladas em apenas um único número. Se te enganares risca e faz a cruz naquela que achas que é a mais correta para ti.






Este questionário demora entre 5 a 7 minutos a ser preenchido.

A resposta sincera às questões é muito importante para nós. Garantimos que todas as informações prestadas serão absolutamente confidenciais e utilizadas apenas para efeitos de estudo, sendo que apenas respondes ao que queres e desistes quando entenderes.

| Questionário sobre a inclusão | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| Frase | Escala | | | | |
| | 1 Discordo totalmente  | 2 Discordo pouco  | 3 Nem concordo nem discordo  | 4 Concordo pouco  | 5 Concordo totalmente  |
| <u>Gosto pelas aulas de Educação Física</u> | | | | | |
| 1-Gosto da aula de Educação Física. | | | | | |
| 2- Divirto-me na aula da Educação Física. | | | | | |
| 3-Gosto dos exercícios que faço na aula Educação Física. | | | | | |
| 4-Gosto de participar na aula de Educação Física. | | | | | |
| 5-A Educação Física é uma disciplina diferentes de todas as outras. | | | | | |
| 6-A disciplina de Educação Física é a aula onde tenho mais liberdade. | | | | | |
| 7-Aprendo mais na aula de Educação Física quando faço os exercícios. | | | | | |
| 8- Converso com os meus colegas durante nas aulas de Educação Física. | | | | | |

| Questionário sobre a inclusão | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| Frases | Escala | | | | |
| | 1 Discordo totalmente  | 2 Concordo pouco  | 3 Concordo  | 4 Concordo muito  | 5 Concordo totalmente  |
| <u>Gosto na participação da “Marla” nas aulas de Educação Física</u> | | | | | |
| 9-Gosto que a “Marla” participe na aula de Educação Física. | | | | | |
| 10-Divirto-me quando a “Marla” participa na aula de Educação Física. | | | | | |
| 11-Preocupo-me com a participação da “Marla” na aula de Educação Física. | | | | | |
| 12- Escolho a “Marla” para a minha equipa. | | | | | |
| 13-Escolho sempre a “Marla” em primeiro lugar para a minha equipa. | | | | | |
| 14-A “Marla” é sempre a última a ser escolhida. | | | | | |

SEGUE PARA A PRÓXIMA PÁGINA

| Questionário sobre a inclusão | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| Frase | Escala | | | | |
| | 1 Discordo totalmente  | 2 Concordo pouco  | 3 Concordo  | 4 Concordo muito  | 5 Concordo totalmente  |
| <u>Participação da “Maria” nas aulas de Educação Física</u> | | | | | |
| 15-A “Marla” faz a aula de Educação Física toda. | | | | | |
| 16-A “Marla” faz os exercícios todos. | | | | | |
| 17-A “Marla” faz bem todos os exercícios. | | | | | |
| 18-A “Marla” arranja desculpas para não fazer alguns exercícios. | | | | | |
| 19-A “Marla” percebe todos os exercícios. | | | | | |
| 20-A “Marla” faz os exercícios só quando gosta. | | | | | |
| 21-A “Marla” fica sentada nas aulas de Educação Física. | | | | | |
| Envolvimento dos colegas com a “Marla” | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 22-A turma ajuda a “Marla” a fazer os exercícios. | | | | | |
| 23-Durante a aula de Educação Física converso com a “Marla”. | | | | | |
| 24-Durante a aula de Educação Física explico os exercícios à “Marla”. | | | | | |
| Envolvimento do professor com a “Marla” | | | | | |
| 25-O professor coloca a “Marla” na equipa dos mais fortes. | | | | | |
| 26-O professor ajuda a “Marla” a fazer os exercícios. | | | | | |
| 27-O professor explica os exercícios à “Marla”. | | | | | |

Identificação do aluno (assinala a opção com uma cruz)

-Género: Masculino Feminino

TERMINA NESTA PÁGINA

Anexo 1- Questionário definitivo

Mestrado em Atividade Física

Especialidade em Desporto Adaptado

Questionário sobre a inclusão na aula de Educação Física: “A opinião dos alunos sem condição de deficiência”.

Nas páginas seguintes são apresentadas várias afirmações relacionadas com a inclusão de alunos com condição de deficiência na disciplina de Educação Física. Por favor, lê cuidadosamente cada uma das afirmações e assinala todas com uma cruz (X), no número correto de acordo com os seguintes aspetos:

- Se considerares que discordas totalmente com a afirmação, deves fazer a cruz no número “1”
- Se considerares que discordas pouco com a afirmação, deves fazer a cruz no número “2”
- Se considerares que nem concordas nem discordas com a afirmação, deves fazer a cruz no número “3”
- Se consideras que concordas pouco com a afirmação, deves fazer a cruz no número “4”
- Se consideras que concordas totalmente com a afirmação, deves fazer a cruz no número “5”

Lembra-te, nós queremos saber a tua opinião sobre a participação da “Marla” na aula de Educação Física.

NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS e todas elas devem ser assinaladas em apenas um único número. Se te enganares risca e fazer a cruz naquela que achas que é a mais correta para ti.

Este questionário demora entre 5 a 7 minutos a ser preenchido.

A resposta sincera às questões é muito importante para nós. Garantimos que todas as informações prestadas serão absolutamente confidenciais e utilizadas apenas para efeitos de estudo, sendo que apenas respondes ao que queres e desistes quando entenderes.

| Questionário sobre a inclusão | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| Frases | Escala | | | | |
| | 1 Discordo totalmente  | 2 Discordo pouco  | 3 Nem concordo nem  | 4 Concordo pouco  | 5 Concordo totalment  |
| <u>Gosto pelas aulas de Educação Física</u> | | | | | |
| 1-Gosto da aula de Educação Física. | | | | | |
| 2- Divirto-me na aula da Educação Física. | | | | | |
| 3-Gosto dos exercícios que faço na aula Educação Física. | | | | | |
| 4-Gosto de participar na aula de Educação Física. | | | | | |
| 5-A Educação Física é uma disciplina diferentes de todas as outras. | | | | | |
| 6-A disciplina de Educação Física é a aula onde tenho mais liberdade. | | | | | |
| 7-Aprendo mais na aula de Educação Física quando faço os exercícios. | | | | | |
| 8- Converso com os meus colegas durante nas aulas de Educação Física. | | | | | |

| Questionário sobre a inclusão | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| Frases | Escala | | | | |
| | 1 Discordo totalmente  | 2 Concordo pouco  | 3 Concordo  | 4 Concordo muito  | 5 Concordo totalmente  |
| <i><u>Gosto na participação da “Marla” nas aulas de Educação Física</u></i> | | | | | |
| 9-Gosto que a “Marla” participe na aula de Educação Física. | | | | | |
| 10-Divirto-me quando a “Marla” participa na aula de Educação Física. | | | | | |
| 11-Preocupo-me com a participação da “Marla” na aula de Educação Física. | | | | | |
| 12- Escolho a “Marla” para a minha equipa. | | | | | |
| 13-Escolho sempre a “Marla” em primeiro lugar para a minha equipa. | | | | | |
| 14-A “Marla” é sempre a ultima a ser escolhida. | | | | | |

SEGUE PARA A PRÓXIMA PÁGINA

| Questionário sobre a inclusão | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| Frase | Escala | | | | |
| | 1 Discordo totalmente  | 2 Concordo pouco  | 3 Concordo  | 4 Concordo muito  | 5 Concordo totalment  |
| <u>Participação da “Maria” nas aulas de Educação Física</u> | | | | | |
| 15.-A “Marla” faz a aula de Educação Física toda. | | | | | |
| 16.-A “Marla” faz os exercícios todos. | | | | | |
| 17.-A “Marla” faz bem todos os exercícios. | | | | | |
| 18.-A “Marla” arranja desculpas para não fazer alguns exercícios. | | | | | |
| 19.-A “Marla” percebe todos os exercícios. | | | | | |
| 20.-A “Marla” faz os exercícios só quando gosta. | | | | | |
| 21.-A “Marla” fica sentada nas aulas de Educação Física. | | | | | |
| Envolvimento dos colegas com a “Marla” | | | | | |
| 22-A turma ajuda a “Marla” a fazer os exercícios. | | | | | |
| 23 -Durante a aula de Educação Física converso com a “Marla”. | | | | | |
| 24-Durante a aula de Educação Física explico os exercícios à “Marla”. | | | | | |
| Envolvimento do professor com a “Marla” | | | | | |
| 25-O professor coloca a “Marla” na equipa dos mais fortes. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 26-O professor ajuda a “Marla” a fazer os exercícios. | | | | | |
| 27-O professor explica os exercícios á “Marla”. | | | | | |

Identificação do aluno (assinala a opção com uma cruz)

-Género: Masculino Feminino

TERMINA NESTA PÁGINA