

BRUNO FILIPE DA SILVA LONET TENREIRO

A ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA – AS ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO CENTRADAS NOS
OBJECTIVOS

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

BRUNO FILIPE DA SILVA LONET TENREIRO

A ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA – AS ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO CENTRADAS NOS
OBJECTIVOS

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

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

Lisboa

2014

Agradecimentos

Dedico o presente estudo, aos três pilares da minha vida. À minha esposa, Cyntia Tenreiro, por todo o seu amor, carinho e dedicação, realçando o seu contributo como Pai e Mãe nesta nova etapa da nossa vida, após o nascimento da nossa primeira filha, numa fase importante e difícil da minha vida académica. À minha filha, Arianne Tenreiro, pelos momentos em que a privei da minha companhia, sendo no entanto o motivo do meu sorriso todos os dias, desde o seu nascimento. E à minha mãe, Helena Tenreiro, por ter sido pai e mãe, pela educação que me deu, pelos sacrifícios que sempre fez, no seu apoio constante em todos os projectos da minha vida pessoal e profissional.

Agradeço, ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, em primeiro pelo seu carácter e forma de estar que deve ser um exemplo para todos os jovens, em segundo, por toda a sua sabedoria, competência e disponibilidade, que contribuíram para a valorização do estudo realizado e por último mas não menos importante, pela sua dedicação a uma área ainda pouco explorada, mas muito importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos nossos jovens.

Ao Professor Doutor Olímpio Coelho, pelo seu carácter enquanto profissional e ser humano, levando-me a ser um exemplo a seguir.

Ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, pela sua sabedoria e total disponibilidade que muito contribuíram para o desenvolvimento do meu pensamento reflexivo.

Ao Professor João Diogo Saudade e Silva, por todas as oportunidades que me proporcionou, mostrando-me um caminho a seguir.

À Professora Doutora Maria Odete Pereira Da Silva Emygdio Da Silva pelo seu conhecimento enquanto docente e amabilidade enquanto pessoa, no acompanhamento inicial da presente investigação.

Ao meu irmão, Hugo Tenreiro, esposa e filho, por todo o carinho, apoio e incentivo ao longo deste último ano.

Ao meu primo, Roberto Tenreiro, por todo o seu apoio e incentivo nas semanas antecedentes ao término do presente estudo.

Ao Daniel Moreira, pelo seu interesse incondicional, bem como o apoio e as longas reflexões que muito contribuíram para a finalização do trabalho, revelando-se a sua amizade ao longo de todo este processo como um dos principais suportes nos momentos mais difíceis.

A todos os meus familiares e amigos que foram incansáveis nos incentivos, valorizando sempre o meu potencial.

A todos os meus colegas, professores e alunos que participaram neste estudo, no preenchimento dos questionários, sem os quais esta investigação não seria possível.

A todos que de alguma forma contribuíram para alcançar este objectivo, o meu mais sincero e profundo obrigado.

Resumo

A presente investigação intitula-se *A atitude dos alunos em relação à inclusão nas aulas de educação física – as estratégias de cooperação centradas nos objectivos*, e tem como objectivo analisar a correlação existente entre a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças comportamentais (favoráveis e desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo) dos alunos, relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito que englobava dois questionários, “Escala de competição/cooperação” e “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”, que utilizam uma escala de Likert de seis parâmetros de “1” a “6”. A amostra é constituída por 2094 participantes, distribuídos por doze escolas do concelho de Lisboa, que frequentam desde o 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. A média de idades situa-se nos 13,24 anos ($\pm 1,9$), sendo que 48,7% são do género masculino. Para o tratamento estatístico quantitativo foi utilizado o programa SPSS. Os resultados obtidos apresentam uma correlação significativa moderada entre as estratégias centradas nos objectivos e as crenças comportamentais favoráveis, crenças normativas, crenças de controlo e crenças de controlo interno. No entanto também apresentou uma correlação significativa fraca entre as estratégias centradas nos objectivos e as crenças comportamentais desfavoráveis e crenças de controlo externo. Para a primeira, esta significância é ainda negativa, destacado pela desvalorização dos alunos para comportamentos que desvalorizem ou sejam um entrave à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física. Estes resultados surgem em todas as hipóteses testadas, onde os alunos ditos normais mostram receptividade à cooperação com os alunos com deficiência, visto que os mesmos não são um entrave às suas aprendizagens mas sim uma forma de ganharem competências, tais como, tolerância, ajuda mútua e compreensão das diferentes características de cada indivíduo, estando abertos a alterações curriculares que ajudem a participação de todos os alunos.

Palavras-chave: deficiência; inclusão; cooperação; educação física; necessidades educativas especiais; atitudes; estratégias cooperativas; teoria do comportamento planeado; crenças.

Abstract

The following research is entitled *Student's attitude regarding inclusion in Physical Education classes – the goal-centred cooperation strategies*, and aims to analyse the existing correlation between the use of goal-centred cooperation strategies and the behaviour beliefs (favourable and unfavourable), normative beliefs and control beliefs (inner and outer) of students regarding the inclusion of their disabled peers in Physical Education classes. The data gathering was conducted through two surveys on a 6-point Likert scale named, “Competition/Cooperation Chart” and “The attitude of students regarding the inclusion of their disabled peers”. The sample is composed of 2094 participants from twelve schools in the Lisbon area, ranging from primary education to secondary. The average age is 13, and 48.7% of the participants are male. For the statistical processing, the SPSS program was used. The results that have been achieved showed a significant moderate correlation between the goal-centred cooperation strategies and favourable behaviour beliefs, normative beliefs and inner control beliefs. However, it also showed a significant weak correlation between the goal-centred cooperation strategies and unfavourable behaviour beliefs and outer control beliefs. Concerning the unfavourable behaviour beliefs, although still seen as negative, the students do reject behaviours that could affect the inclusion of their disabled peers in Physical Education classes. These results appear in every case where normal students show willingness to cooperate with disabled students because they do not see them as a hindrance but rather as a way to learn more about tolerance, mutual help and better understanding of each individual, going as far as being open to change in their curricular activities so that all students could benefit.

Key words: disabled; inclusion; cooperation; Physical Education; special needs; attitudes; cooperation strategies; theory of planned behaviour; beliefs.

Lista de siglas e abreviaturas

DL – Decreto-Lei

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EF – Educação Física

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

TAR – Teoria da Acção Racional

DT – Director de Turma

EE – Encarregados de Educação

H0 – Hipótese Nula

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Índice geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Índice Tabela	11
Índice de gráficos.....	13
Introdução	14
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	16
1.1. Inclusão	16
1.2. Factores facilitadores da inclusão: atitudes e aprendizagem cooperativa.....	17
1.3. Atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus colegas com NEE nas aulas de Educação Física: resultados de investigação	23
Capítulo 2: Abordagem metodológica.....	27
2.1 Definição de objectivos	27
2.2 Questão de partida	27
2.3 Caracterização do estudo	27
2.4 Instrumentos de medida	28
2.5 Procedimentos.....	29
2.6 Caracterização das variáveis em estudo.....	29
2.7 Hipóteses de estudo	30
2.8 Caracterização da amostra	31
Capítulo 3: Apresentação dos resultados.....	35
3.1. Análise descritiva.....	35
3.1.1. Estratégias cooperativas centradas nos objectivos	35
3.1.2. Crenças comportamentais favoráveis.....	36
3.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis	37

3.1.4. Crenças normativas	39
3.1.5. Crenças de controlo	40
3.1.6. Crenças de controlo interno.....	41
3.1.7. Crenças de controlo externo	42
3.2. Análise inferencial	44
3.2.1. Hipótese nº 1	44
3.2.2. Hipótese nº 2	44
3.2.3. Hipótese nº 3	45
3.2.4. Hipótese nº 4	45
3.2.5. Hipótese nº 5	46
3.2.6. Hipótese nº 6	46
Capítulo 4: Análise, tratamento e discussão dos resultados	48
4.1. Discussão de resultados	48
4.1.1. Estratégias cooperativas centradas nos objectivos	48
4.1.2. Crenças comportamentais favoráveis	48
4.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis.....	49
4.1.4. Crenças normativas.....	50
4.1.5. Crenças de controlo	50
4.1.6. Crenças de controlo interno.....	51
4.1.7. Crenças de controlo externo	52
4.2. Impacto no ensino da educação física.....	52
Conclusão	55
Bibliografia.....	58

Outras fontes.....	60
Anexos.....	61

Índice Tabela

Tabela 1 - Resultados relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas nos objectivos”	35
Tabela 2 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas nos objectivos”	36
Tabela 3 - Resultados relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”	37
Tabela 4 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”	37
Tabela 5 - Resultados relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis” ..	38
Tabela 6 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”	38
Tabela 7 - Resultados relativamente à dimensão “crenças normativas”	39
Tabela 8 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças normativas”	40
Tabela 9 - Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo”	40
Tabela 10 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo”	41
Tabela 11 - Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”	41
Tabela 12 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”	42
Tabela 13 - Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”	42
Tabela 14 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”	43
Tabela 15 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças comportamentais favoráveis	44

Tabela 16 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças comportamentais desfavoráveis.....	44
Tabela 17 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças normativas	45
Tabela 18 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo	45
Tabela 19 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo interno.....	46
Tabela 20 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo externo	47

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da amostra quanto às Escolas participantes.....	31
Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto às idades dos alunos inquiridos.....	32
Gráfico 3 - Distribuição da amostra relativamente ao género	32
Gráfico 4 - Distribuição da amostra quanto aos anos de escolaridade dos inquiridos	33
Gráfico 5 - Distribuição da amostra relativamente ao já ter frequentado ou não, uma turma com pelo menos um aluno com NEE em anos anteriores	33
Gráfico 6 - Distribuição da amostra relativamente à presença de alunos com NEE na sua turma no presente ano lectivo	34
Gráfico 7 - Distribuição da amostra relativamente à origem dos alunos inquiridos	34

Introdução

A inclusão de alunos com NEE no sistema educativo regular tem sido uma prática em crescendo, um pouco por todo o lado, sendo que ainda existem algumas instituições que se opõem a esta prática. Sendo a EF uma aula que melhor poderá incluir este tipo de alunos pela sua especificidade e pela prática inclusiva para esses alunos, regulamentado por vários documentos oficiais (Declaração de Salamanca, 1994; Dec-Lei 3/2008) que prefixa a estas práticas um cuidado específico e claramente identificado para que todo o processo ensino-aprendizagem do aluno e do seu meio envolvente não seja afectado. Assim, e tendo em conta que a investigação relativamente às atitudes dos professores sobre este tema é já uma realidade, Qui e Ha numa revisão de estudos feita em 2012 sobre este tema, encontraram mais de 75 artigos publicados desde 1992-2012, concluem que a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares não são um entrave à aprendizagem dos restantes alunos, e que o seu suporte é um factor importante para a inclusão dos alunos com NEE. Relativamente às estratégias utilizadas, as conclusões apontam para programas de tutoria ou de aprendizagem cooperativa durante as aulas de EF, que podem ser um suporte fundamental para a inclusão dos alunos com NEE.

Tendo em conta esta realidade, importa perceber, em alunos desde o 1º ciclo do ensino básico aos alunos do ensino secundário, das Escolas do concelho de Lisboa, a correlação existente entre as estratégias de gestão de conflitos, que nesta investigação serão as estratégias cooperativas centradas nos objectivos, e as atitudes dos alunos face a diferentes tipos de crenças. Estas crenças advêm da TCP de Ajzen (1991), e estão divididos em três tipos: crenças comportamentais (favoráveis ou desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo). Face a esta perspectiva, os objectivos para o presente estudo são:

- Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

- Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona positivamente com as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona positivamente com as crenças de controlo interno e externo dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

O estudo divide-se em quatro capítulos, sendo o primeiro a revisão da literatura essencial para a compreensão desta temática, desde os documentos oficiais que regulamentam a educação especial, à investigação científica que aborda e analisa as percepções e as atitudes de professores e alunos relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. O segundo capítulo representa a metodologia que envolve esta investigação, apresentando as hipóteses de estudo, os instrumentos e os procedimentos estatísticos que dão corpo à investigação. Ainda neste capítulo será apresentado a amostra e a caracterização das variáveis em estudo. O terceiro capítulo será de apresentação dos resultados, que a análise descritiva e inferencial mostrou. O quarto capítulo será de análise, tratamento e discussão dos resultados obtidos, comparando a sua concordância ou não com os dados recolhidos na revisão da literatura.

Por último e não menos importante será feita a conclusão do presente estudo, envolvendo todo o processo da investigação, analisando os resultados obtidos e a sua implicância para o contexto da melhoria da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Outro aspecto que será tratado será analisar a consecução dos objectivos propostos no início desta temática.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1.1. Inclusão

Devido ao processo de globalização, as escolas deparam-se com um novo meio, cada vez mais heterogéneo de alunos (Leitão, 2010). O sistema educativo sente assim dificuldades no acompanhamento adequado deste novo universo, sendo por isso parte integrante do problema da inclusão dos alunos, levando-o a adoptar práticas de separação e segregação dos alunos (Leitão, 2010). A educação especial centrada no aluno serve apenas os interesses de grupos, organizações e instituições que são resistentes a esta mudança de paradigma (Tomlinson, 1992, citados por Leitão 2010).

No entanto, a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular é uma realidade internacional (Kudláček, Válková, Sherrill; citados por Kudláček, Jesina & Wittmanová, 2011), assumindo termos diferentes como integração consoante o País, mas significados semelhantes, sendo a inclusão, o termo universalmente mais aceite (Kudláček, Jesina & Wittmanová, 2011). Além disso, a investigação (Hutzler, 2003; Block & Obrušnikova, 2007) identificou que a aceitação social dos alunos sem deficiência é um factor crítico para o sucesso inclusivo dos alunos com NEE no sistema educativo, suportados por um conjunto de benefícios dessa integração tais como, sentimentos de pertença a um grupo, de igualdade, de inclusão e de aceitação social (Obrušnikova, Block & Dillon, 2010).

Mas, qual o papel da Escola? Muitos são os documentos oficiais que guiam este processo, como por exemplo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que nos transmite o conceito de igualdade de oportunidades e participação de todos os alunos, criando uma “Escola para todos”, que aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais, tal como preconizado por Dewey (2010), para quem o objectivo educativo deve possuir uma continuidade intrínseca, tendo consciência das condições existentes para estimular uma pessoa a olhar para o futuro. O mesmo autor defende que o ambiente social forma o comportamento dos indivíduos, envolvendo-os em actividades que estimulam determinados impulsos, que de uma forma inconsciente exerce uma influência educativa e formativa dos indivíduos, independentemente de qualquer finalidade.

No quadro nacional, os objectivos da Escola segundo o Decreto-Lei Nº3/2008, de 7 de Janeiro, mostram a afirmação da noção de escola inclusiva, merecendo o apoio dos profissionais, da comunidade científica e de pais, assegurando a gestão da diversidade de estratégias que permitam responder às necessidades educativas de todos os alunos, promovendo competências universais, conduzindo à plena cidadania por parte de todos.

No entanto, o que é a inclusão? Para Leitão (2010), a inclusão é uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática. Para o mesmo autor, inclusão não é estruturar um sistema de educação especial, mas sim um esforço significativo de mudança e melhoria da escola e da sua funcionalidade, criando oportunidades de acesso a uma educação de qualidade a todos os seus intervenientes. Stainback & Stainback (1996, citados por O'Brien, Kudláček & Howe, 2009) partilham da opinião de outros autores, concedendo à inclusão um sentido coeso de comunidade, de aceitação das diferenças e das respostas de cada indivíduo, prestando serviços aos alunos com NEE durante o ambiente típico de uma sala de aula, em vez de os excluir das mesmas (Lieberman & Houston-Wilson, 2002, citados por O'Brien, Kudláček e Howe, 2009).

Tal como a perceber o processo de inclusão, é necessário compreender quais os alunos que necessitam mais deste processo de inclusão. De um modo geral, todos os alunos têm necessidades educativas, sendo no entanto, alguns casos onde essa necessidade exige a activação de apoios especializados (DL 3/2008, de 7 de Janeiro). Esses apoios, segundo o mesmo DL, têm como objectivo desenvolver o nível de actividade e de participação dos alunos com limitações em diferentes domínios da vida, consequentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que resulta em dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, participação social, entre outras, que se traduzem num apoio institucional para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

1.2. Factores facilitadores da inclusão: atitudes e aprendizagem cooperativa

Voltando a Dewey (2010) que destaca a influência do ambiente na educação dos jovens, mostrando-se a única forma dos adultos controlarem o processo educativo dos imaturos (crianças e jovens). Assim, os professores e a sua prática é uma área que tem tido uma alargada pesquisa nos últimos anos (Hutzler, 2003; Block & Obrusnikova, 2007; citados por Hutzler & Levi, 2008), tendo em conta a sua visão sobre a inclusão dos alunos com NEE

nas suas aulas. Os resultados indicam-nos que os professores tanto podem ser o maior obstáculo a essa inclusão (Sherrill, 2004, citado por Kudláček, Jesina, & Wittmanová, 2011), como sendo o seu principal promotor, agindo segundo o princípio fundamental da diversidade, criando um ambiente inclusivo de aceitação e sentimento de suporte (Doulkeridou, Evaggelinou & Kudláček, 2010).

Mas qual o maior factor facilitador da inclusão? A literatura diz-nos que é a atitude dos intervenientes. Ajzen e Fishbein (1980, citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010) definem as atitudes como a percepção das consequências de um comportamento. Doulkeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010) dizem que são a chave para mudar comportamentos, caracterizada não pelo comportamento mas pela situação que ocorre após o mesmo.

Assim, Ajzen (1991) procurou esclarecer e antecipar o comportamento humano, construiu a TCP, uma extensão da TAR, de forma a colmatar as debilidades encontradas nas primeiras teorias que estudaram os comportamentos humanos em contextos específicos. Para o mesmo autor, a TCP tem como factor principal, a intenção para realizar um determinado comportamento. A intenção assume o papel de capturador dos factores motivacionais que influenciam um comportamento, e são indicadores de como as pessoas tentam, ou quanto esforço elas têm para terem um comportamento. O mesmo autor define um comportamento intencional, quando é realizado em controlo absoluto, isto é quando o sujeito pode ou não decidir se realiza ou não um determinado comportamento. De uma forma geral, a TCP diz-nos que um comportamento é um conjunto de informações ou crenças relevantes para um comportamento.

O mesmo autor diz-nos que a TCP contempla três tipos de crenças: as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo.

As crenças comportamentais são as atitudes marcantes que definem as atitudes das pessoas e dependentemente de quão importantes essas crenças são, um indivíduo pode ter uma atitude negativa ou positiva em relação ao objecto/sujeito (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). Segundo Ajzen (1991), as pessoas formam crenças através da associação de objectos com certos atributos. O mesmo autor diz-nos que quando um atributo já vem ligado a um comportamento com valor positivo ou negativo, automaticamente o indivíduo adquire uma atitude em relação a esse comportamento.

As crenças normativas referem-se às atitudes dos indivíduos com base em pressões externas, dependentes da significância que os indivíduos dão, resultando ou não num determinado comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrušnikova, Block & Dillon, 2010), isto é, se para um aluno os pais são os seus maiores influenciadores, ele mais rapidamente cede a pressões exercidas dos pais do que de outros indivíduos, para ter um determinado comportamento. Para Ajzen (1991), as crenças normativas preocupam-se com a possibilidade dos indivíduos ou grupos de referência têm em aprovar ou desaprovar um comportamento.

O mesmo autor diz que as crenças de controlo fornecem a estrutura para a Percepção do Controlo do Comportamento e desenvolve-se da avaliação das pessoas sobre a adopção do comportamento ser fácil ou difícil de realizar. Para o mesmo autor, as crenças de controlo advêm em parte da experiência passada num determinado comportamento, sendo também influenciados pelas informações acerca das experiências das pessoas conhecidas ou amigas, ou outros factores que aumentam ou reduzem a percepção de realização do comportamento em questão. Assim, quanto mais recursos as pessoas acreditam que têm e menos obstáculos e impedimentos antecipam, maior deve ser a sua percepção de controlo sobre o comportamento.

Antes de destacar a importância da cooperação importa salientar a importância que a interacção social tem na vida quotidiana, e qual a sua proveniência histórica.

Fundamenta Leitão (2010) que a aprendizagem cooperativa deriva de quatro grandes tradições. Em primeiro, do pensamento democrático de Dewey, pela sua construção de relações de respeito, partilha e solidariedade entre os membros de uma determinada comunidade de aprendizes. Em segundo, de uma linha de investigação que entende a escola e a sala de aula como contextos sociais complexos, avaliado pelo impacto desses processos de grupo na socialização e na aprendizagem escolar, destacado por Lewin na aprendizagem de novas competências, novas atitudes e novos conhecimentos. Em terceiro, derivam das abordagens construtivistas e sócio construtivistas que reconhecem no aluno o papel activo para a construção do seu próprio saber, que Vygotsku vê como um acto social, construído num ambiente cooperativo de partilha, compreensão e resolução de problemas. Por último, derivam das abordagens comportamentalistas de Skinner, Bandura e Slavin que destacam a modificação do comportamento através de factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, à imitação e às contingências de grupo.

Para Berger e Luckmann (1999), no dia-a-dia as pessoas têm diversas interacções entre si e mostram vários sentimentos e mensagens que querem ou não transmitir. Essas mensagens contudo apenas são claras e objectivas na situação de frente a frente. Ou seja, apenas nesta situação podemos afirmar que a situação é próxima e há de facto ligação entre os sujeitos.

Numa aula de EF, este tipo de situações acontece muitas vezes e como tal deverá haver uma educação, tanto dos professores como dos alunos ditos normais, quando estabelecem uma relação frente a frente com um aluno com NEE. Os mesmos autores defendem que, para colmatar qualquer deficiência no tratamento é essencial fazer o meio envolvente perceber que o “aqui” e o “agora” têm um elevado grau de importância, porque uma determinada acção entre alunos, mas principalmente para com alunos com NEE, pode ter efeitos imediatos no seu processo de inclusão, positivos ou negativos, dependendo da acção, porque pode não haver mais nenhuma hipótese de a repetir (Berger & Luckmann, 1999).

As mensagens e as interacções podem não ser transmitidas e recebidas da melhor maneira e com o significado que é necessário. Contudo a mensagem e o significado da interacção tem muito mais sentido e é muito mais difícil de modificar a verdadeira realidade quando a relação é frente a frente quando comparada com uma relação menos próxima (Berger & Luckmann, 1999). Assim, como factor importante para a inclusão dos alunos com NEE, surge a aprendizagem cooperativa, que utilizando estratégias de interacção e socialização dos alunos de uma forma cooperativa podem promover a inclusão de todos os alunos.

Nas Escolas, importa referir a importâncias das cooperações, não só como uma estratégia de sala de aula, como também na cooperação entre profissionais, que segundo Leitão (2010) facilitam a construção de aprendizagens diversificadas e adaptadas às necessidades de cada aluno, através de uma planificação para toda a turma. O mesmo autor defende factores como, a necessidade de promover a interdependência positiva entre alunos, as interacções face-a-face, a responsabilidade individual no seio do grupo que, quando utilizados, melhoram as práticas inclusivas dos professores.

Assim, para Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa, deve recorrer a variadas actividades em contextos sociais de aprendizagem que promovam a compreensão do mundo em que vivem por parte dos alunos, é um factor de sucesso na inclusão dos alunos com NEE.

O mesmo autor reitera a necessidade de criar grupos, não só com base na heterogeneidade e diferença mas também na dimensão partilha e semelhança. Este, deve ser o objectivo geral dos professores e alunos, na construção de grupos cooperativos, onde os alunos apoiam-se e suportam, partilham os seus potenciais e dificuldades, independentemente das suas necessidades e diferenças (Leitão, 2010).

A UNESCO (2003) publica o modelo da escola inclusiva com base curricular que vem combater esta organização, defendendo que as dificuldades dos alunos são definidas através do que conseguem ou não fazer em contexto de sala de aula. Outra diferença é na consciencialização de que “qualquer aluno pode ter dificuldades” e que a resolução das mesmas não só melhora as práticas dos professores, como as condições das aprendizagens dos alunos. Porquê? Porque os alunos com NEE não devem ser vistos como um problema mas como um desafio que e reflecte na mudança das práticas inclusivas dos professores (Leitão, 2010). Problema identificado por Rodrigues (2003) que vê a escola integrativa apenas a conseguir a integração de alunos com alguns tipos de deficiência, muito por culpa da escola se ter preocupado em demasia com o apoio ao aluno e não ao cuidado do professor e de toda a escola e meio envolvente.

Leitão (2010) concorda ainda com a perspectiva de Berger e Luckmann, do ponto de vista da aprendizagem como acto social, sendo que o separatismo e a intervenção especializada, sistemática e intensiva não proporcionam aos alunos as interacções sociais que um grupo pode proporcionar. A interacção entre os alunos pode gerar conflitos, no entanto a literatura defende esta interacção como “uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem”, que segundo Rute Leitão (2007 citada por Leitão, 2010), “um aluno a falar com o outro consegue milagres”.

Também Silva (2009) defende que a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são factores que promovem a inclusão social, integrando na sociedade em todos os seus sistemas pessoas com NEE.

Para Leitão (2010), este paradigma da aprendizagem cooperativa aponta para três princípios. O primeiro que esta convergência é positiva para todos os alunos. O segundo para o facto desta convergência poder melhorar e mudar a consciencialização do sistema educativo. O terceiro para o facto de promover a cooperação entre os profissionais que anteriormente trabalhavam de forma isolada. Identifica ainda, que os profissionais de hoje

reconhecem como estratégia de inclusão e de mudança na escola, a cooperação entre alunos e professores, podendo desta forma combater a marginalização, os preconceitos e as discriminações.

Este novo paradigma que se tenta instaurar nas escolas, pretende que os alunos com deficiência sejam,

“acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e actividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efectivos dos grupos em que participam, que o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos quer na vida dos alunos com deficiência quer na vida dos alunos ditos normais” (Leitão, 2010, p.21).

Ainda relativamente à aprendizagem cooperativa, Johnson e Johnson (1986, citados por Leitão, 2010) identificaram cinco elementos centrais na aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as interacções face-a-face, as competências sociais e a avaliação dos procedimentos de grupo.

Também Sérgio (1984, citado por Leitão, 2010) defende uma escola activa e cooperativa, produzindo desta forma, valores educativos, criando-se uma verdadeira comunidade escolar, num ambiente de solidariedade, tolerância, compreensão, partilha, ajuda mútua e cooperação.

Toda esta preocupação tem como fundamento e segue no desenvolvimento do pensamento democrático de Dewey (2007), que defendia a importância da escola na preparação dos alunos para o quotidiano. Dewey (1916, citado por Leitão, 2010) defendia ainda que a principal preocupação dos professores deveria centrar-se na construção de meios sociais de aprendizagem representado por procedimentos democráticos e científicos.

Ainda assim e mesmo envolvendo um grande número de investigadores que recomendam a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é um processo complexo. Assim, as estratégias de aprendizagem, segundo a pesquisa realizada, sugerem que centrando a atenção do aluno em variáveis ligadas à tarefa e aos procedimentos facilita a aprendizagem e o desenvolvimento das competências académicas (Leitão, 2010). O mesmo autor defende que

as aprendizagens devem encorajar o aluno a pensar, a mudar padrões interactivos, a reflectir sobre as suas práticas, a gerir e a regular o seu comportamento tanto em contexto individual como em grupo. Johnson e Johnson (1989, citados por Leitão, 2010) fizeram uma revisão a mais de quinhentas investigações, concluindo que a aprendizagem cooperativa não só promove o desempenho académico e a integração social dos alunos com deficiência, como também facilita a sua inclusão.

1.3. Atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus colegas com NEE nas aulas de Educação Física: resultados de investigação

Antes de focar a minha pesquisa sobre dados específicos relativamente às atitudes dos alunos relativamente à inclusão urge a necessidade de analisar os diversos estudos que foram feitos ao longo dos últimos anos. Tendo em contas as diferentes estratégias de resolução de conflitos (cooperação, competição ou individualismo) os dados apontam para que a cooperação seja a estratégia que melhor fomenta a interdependência social entre os alunos (Leitão, 2010). O mesmo autor identifica que nas investigações de Johnson e Johnson (1989), Slavin (1990; 1995) e Putnam (1998), a aprendizagem cooperativa traduz-se em resultados académicos mais elevados, aumento da auto-estima, maior aceitação do outro, reforço das relações de amizade, desenvolvimento das competências sociais e sentido crítico do aprendiz. O estudo de Fenrick e Peterson (1989, citados por Leitão, 2010) identifica ainda que a estruturação de interdependência positiva entre os alunos traduz-se em atitudes mais positivas para com os alunos com NEE.

Relativamente à inclusão em EF são identificados factores como, as atitudes dos alunos, as expectativas sociais e a percepção de controlo, as que mais influenciam a intenção ou não de participar numa actividade competitiva com os alunos com NEE (Hutzler & Levi, 2008), isto é, os alunos com atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE expressam sentimentos de controlo e prazer quando estão em actividade com eles, atitudes estas esperadas pelos professores, pais e pares (Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), e segundo Ajzen (1991) são distinguidos três tipos de crenças: as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo.

Block e Obrusnikova (2007) numa revisão de estudos sobre a inclusão entre 1995 e 2005 identificaram seis áreas-foco que ajudam a compreender a questão de inclusão dos

alunos: a) Suporte; b) Efeito nos pares sem deficiência; c) atitudes e intenções das crianças sem deficiências; d) Interações sociais; e) Integração nas aulas de EF; f) Atitudes dos Professores de EF.

O estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), que teve como base a TCP (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, 1991), comporta as atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando jogam com um aluno com deficiência. Dos 350 participantes, 95% forneceram respostas comportamentais favoráveis, enquanto 82% forneceram respostas comportamentais desfavoráveis. Relativamente às crenças normativas, 85% forneceram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. Quanto as crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis, enquanto 90% desfavoráveis.

Mais especificamente, no estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), a maior parte dos participantes, estão identificados com crenças afectivas positivas, aceitando que jogar com o aluno com deficiência, aumenta a interacção social do mesmo, desenvolvendo a amizade dentro da sala de aula, a pertença a um grupo, a igualdade, entre outros. No entanto, a maioria dos alunos apresentados com crenças de afectividade negativas, foram os do género feminino que frequentavam o Ensino Secundário, estando associados a comportamentos discriminatórios como provocações, insultos ou rindo das dificuldades do aluno com deficiência. Ainda assim, alguns alunos do Ensino Secundário, mais do género masculino do que do feminino, expressam preocupações sobre poderem ser alvo de comportamentos discriminatórios, caso joguem com o aluno com deficiência nas aulas de EF. Os mesmos autores, relativamente às crenças instrumentais ou práticas referem que a maior parte dos participantes revelou-se preocupado com a participação do aluno com deficiência por motivos de segurança de todos os alunos em jogo.

Ainda no mesmo estudo, grande parte dos alunos do Ensino Secundário identificam a participação em actividades com o aluno com deficiência dificulta as suas aprendizagens e em realizar actividades de gosto pessoal. Esta atitude prevalece por razões curriculares, onde do Jardim de Infância ao 5º ano, o desenvolvimento motor e técnico específico das modalidades desportivas são uma realidade, enquanto nos restantes anos de escolaridade, a utilização dessas aprendizagens em contexto competitivo torna as aulas mais complexas. Relativamente às crenças, baseada em duas medidas, a pressão social dos seus pares e a pressão dos adultos, o presente estudo mostra que os alunos do Ensino Secundário admitem mais pressão dos seus

pares do que dos seus adultos de referência, apoiando as conclusões de Verderber et al (2003, citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010).

Goodwin e Watkinson (2000 citado por Qi & Há, 2012) afirmam ainda que o clima e as aprendizagens dos alunos ditos normais não são prejudicados pela presença de alunos com NEE. Os mesmos autores identificam sim que o isolamento pode tornar-se muito prejudicial para os alunos com NEE, dificultando assim a sua inclusão social e o desenvolvimento das suas competências académicas.

Ainda sobre esta temática, Hutzler e Levi (2008), também com base na TCP adaptada, mostram que a exposição anterior com alunos com NEE parece diminuir a disposição em incluir alunos com NEE na actividade física e a participação numa aula de desporto não afecta essas atitudes.

No entanto, como acima referido, na última década, o número de estudos nesta área aumentou, utilizando a TCP, sobre a inclusão de alunos em contexto da EF (Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). No entanto, o foco da investigação recente passa pelas atitudes dos professores nas aulas de EF, descartando as atitudes dos alunos que, foi estudada através de análises teóricas (Block, 1995; citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010) ou utilizando a Teoria da Acção Racional (Ajzen & Fishbein, 1980; citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), em vez de, segundo os mesmos autores, se explorar melhor esses comportamentos através da TCP, tornando-se assim no principal problema que o estudos referidos podem ter.

Murata et al (2000, citado por Qi & Ha, 2012) no seu estudo sobre a inclusão de alunos com NEE, concluiu que a atitude dos alunos ditos normais caminhou num sentido positivo ao longo do tempo à medida que iam tendo mais interacções positivas com os alunos com NEE.

Goodwin (2007, citado por Qi & Ha, 2012) estudou as perspectivas dos pais dos alunos com NEE, concluindo que as mães valorizam a participação dos seus filhos nas aulas de EF dando o seu suporte aos professores, visto que acreditam que esse desenvolvimento pode enriquecer a experiência escolar dos seus educandos. No entanto, sentem-se preocupadas com as barreiras à participação nas actividades, tais como, aspectos de segurança, equipamento, suporte ao nível da instrução.

Outras investigações relativamente à consciencialização dos alunos ditos normais sobre a inclusão dos alunos com NEE apresentaram resultados contraditórios. Loovis e Loovis (1997, citados por Qi & Ha, 2012) concluíram que a consciencialização da deficiência através de simulações, orientações teve um efeito positivo sobre as atitudes dos alunos ditos normais, enquanto Lockhart et al (1998, citado por Qi & Ha, 2012) não encontrou nenhuma diferença nas atitudes dos alunos face à mesma temática em estudo. No entanto, Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koidou (2008) seguiram também esta linha de estudo e após a implementação do Programa "Paralympic School Day" concluíram que, o programa teve um impacto positivo nas atitudes dos alunos, principalmente no género feminino. Os mesmos autores concluíram numa análise a vários estudos que essas interacções promovem benefícios de consciencialização e aceitação às diferenças individuais de cada um.

Os dados apresentados parecem identificar um caminho a seguir, pois a colaboração entre alunos ditos normais e alunos com NEE, traduz-se em valores significativos em dimensões como resultados académicos, o altruísmo e a empatia, a abertura a uma maior variedade de perspectivas e pontos de vista (Leitão, 2010).

Capítulo 2: Abordagem metodológica

2.1 Definição de objectivos

Os objectivos do presente trabalho são:

1. Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
2. Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
3. Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona positivamente com as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
4. Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relaciona positivamente com as crenças de controlo interno e externo dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

2.2 Questão de partida

De que forma as estratégias cooperativas centradas nos objectivos se relacionam com as crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, em alunos das escolas do concelho de Lisboa, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF?

2.3 Caracterização do estudo

A presente investigação terá uma recolha de dados do tipo quantitativa e como é uma investigação em ciências sociais, será nomotética, pois procura explicar um conjunto de comportamentos/attitudes, sobre uma situação isolada. A investigação é ainda de foro indutivo, pois procura-se através da recolha de dados descobrir padrões entre os resultados obtidos.

Relativamente ao Desenho do estudo, será transversal (cross-sectional) de carácter observacional, pois é realizado num único momento, onde a intervenção do professor não interfere nos resultados.

2.4 Instrumentos de medida

Os instrumentos a utilizar foram dois questionários, já aferidos, aprovados e utilizados noutras investigações por Francisco Ramos Leitão.

- Primeiro questionário: Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014) (Anexo 1);

- Segundo questionário: A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) (Anexo 2);

Relativamente ao primeiro questionário relacionado com a Competição/Cooperação, os alunos responderam a vinte e uma afirmações, utilizando uma escala desde o “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”. Este questionário está dividido em quatro dimensões, sendo que a dimensão utilizada para a presente investigação é o uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos dos alunos, às quais tem associados os itens cinco, catorze e dezasseis.

A construção do segundo questionário teve como base a TCP (Ajzen, 1991), utilizando uma Escala de Likert adaptada, com seis parâmetros (1 – 6), sendo que o “um” representa o parâmetro mais baixo (“pouco importante”) e o “seis” representa o parâmetro mais elevado (“muito importante”). Este questionário apresenta duas versões, sendo uma destinada às turmas que têm pelo menos um aluno ao abrigo do artigo N°3/2008 e o outro é destinado às turmas que não têm alunos com NEE. O questionário está dividido em três dimensões que têm associadas um número de itens do respectivo questionário. A dimensão crenças comportamentais subdividem-se em crenças comportamentais favoráveis associados os itens cinco, sete, dez e catorze, e crenças comportamentais desfavoráveis associados os itens um, três, oito e doze. Para as crenças normativas estão associados os itens quatro, seis, onze e quinze. Relativamente às crenças de controlo estão associados os itens dois, nove, treze e dezasseis, estando subdividido em crenças de controlo interno associando-se os itens dois e dezasseis e para as crenças de controlo externo os itens nove e treze.

2.5 Procedimentos

Os procedimentos englobaram dois focos: O procedimento operacional, situou-se na recolha de dados feita através da aplicação dos questionários durante o horário destinado à Direcção de Turma com a presença do investigador, após o contacto e aprovação da investigação, por parte do DT e dos EE dos alunos, onde foi clarificado os objectivos do estudo e o desenrolar da investigação ao longo do tempo, tal como a apresentação dos resultados serem anónimos e utilizados apenas para fins académicos. A intervenção aquando da aplicação dos questionários foi a menor possível, de forma a não manipular as respostas dos alunos.

Quanto ao procedimento estatístico foi feito uma análise inferencial através do Programa SPSS, utilizando o teste de correlação de Pearson, com a intenção de estudar uma associação entre duas variáveis quantitativas isto é, as estratégias associadas aos objectivos com as dimensões (Crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, Crenças normativas e Crenças de controlo interno e externo) dos questionários aplicados, com um nível de significância fixado nos 5%.

2.6 Caracterização das variáveis em estudo

A presente investigação pretende estudar a correlação entre as estratégias cooperativas centradas nos objectivos com as crenças comportamentais (favoráveis e desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo).

Relativamente à variável “estratégias cooperativas centradas nos objectivos”, baseiam-se no instrumento “Escala de Competição/Cooperação” (ESCOOP, Leitão 2014) e fundamenta a sua dimensão nos itens cinco, catorze e dezasseis. A utilização das estratégias que compõem esta dimensão assenta numa partilha de interesses, numa aprendizagem mútua e num trabalho cooperativo defendido por diversos investigadores (Leitão, 2010; Silva, 2009; Rodrigues, 2003).

As variáveis crenças comportamentais, normativas e de controlo, baseiam-se no instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), e têm como base a TCP de Ajzen (1991).

Assim, a variável “crenças comportamentais” designam-se pelo comportamento que um indivíduo tem em relação a um objecto/sujeito tendo em conta as associações feitas que automaticamente adquire valor positivo ou negativo, dependendo de quão importantes são as crenças. As crenças comportamentais favoráveis baseiam-se nos itens cinco, sete, dez e catorze, enquanto as crenças comportamentais desfavoráveis nos itens um, treze, oito e doze do instrumento acima mencionado.

Para a variável “crenças normativas”, a sua dimensão engloba os itens quatro, seis, onze e quinze, referindo-se às atitudes face a pressões externas exercidas por um indivíduo que pela sua influência poderão motivar os indivíduos a ter determinada atitude.

Por último, para a variável “crenças de controlo” que advêm das experiências passadas num determinado comportamento, que aumentam ou reduzem a percepção de controlo sobre uma determinada atitude. Esta variável subdivide-se em crenças de controlo interno englobando os itens dois e dezasseis, e em crenças de controlo externo os itens nove e treze.

2.7 Hipóteses de estudo

As hipóteses de estudo são:

Hipótese nº 1 - O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais favoráveis.

Hipótese nº 2 - O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis.

Hipótese nº 3 - O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças normativas.

Hipótese nº 4 - O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças de controlo.

Hipótese nº 5 - O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças de controlo interno.

Hipótese nº 6 - O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças de controlo externo.

2.8 Caracterização da amostra

A amostra é composta por 2094 alunos, sendo a escola com menos participantes a Escola a) e com mais inquiridos a Escola l), distribuindo-se em 0,6% (12) frequenta a Escola a), 1,2% (25) frequenta a Escola b), 3,5% (73) frequenta a Escola c), 3,7% (78) frequenta a Escola d), 4,3% (91) frequenta a Escola e), 7,3% (153) frequenta a Escola f), 8,6% (180) frequenta a Escola g), 10,1% (211) frequenta a Escola h), 11,7% (244) frequenta a Escola i), 2,3% (258) frequenta a Escola j), 13,7% (287) frequenta a Escola k) e 23% (482) frequenta a Escola l).

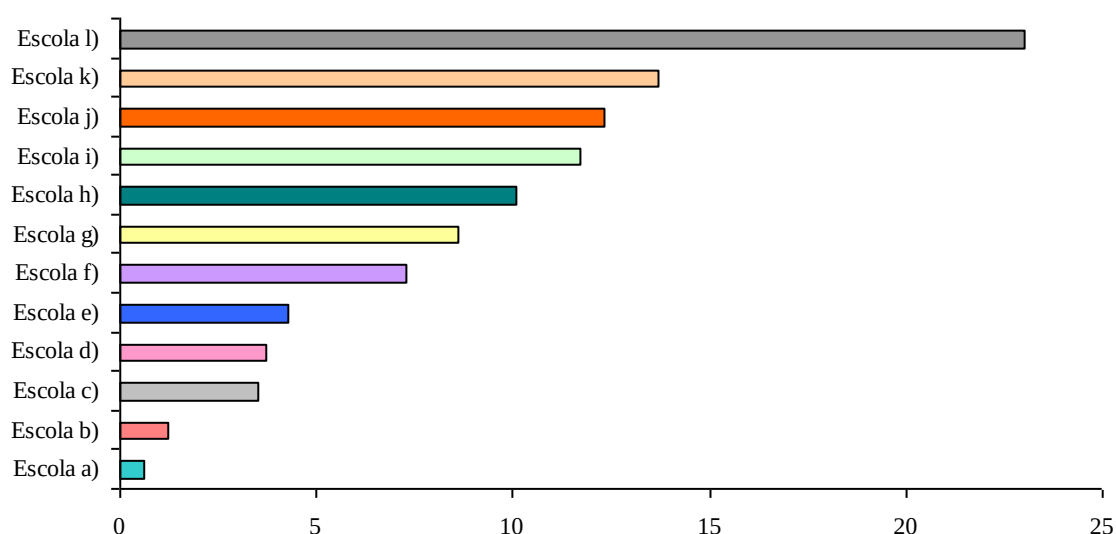


Gráfico 1 - Distribuição da amostra quanto às Escolas participantes

Relativamente à idade, a amostra apresenta uma média de 13,24 anos ($\pm 1,9$), sendo o máximo de 21 anos e o mínimo de 9 anos. Mais detalhadamente, os 9 anos representam 1,34% (28) da amostra, com 10 anos, 5,78% (121), com 11, anos 12,94% (271), com 12 anos, 17% (356), com 13 anos, 18,48% (387), com 14 anos, 19,29% (404), com 15 anos, 12,46% (261), com 16 anos, 7,50% (157), com 17 anos, 3,87% (81), com 18 anos, 0,96% (20), com 19 anos, 0,29% (6), com 20 anos, 0,05% (1) e com 21 anos, 0,05% (1).

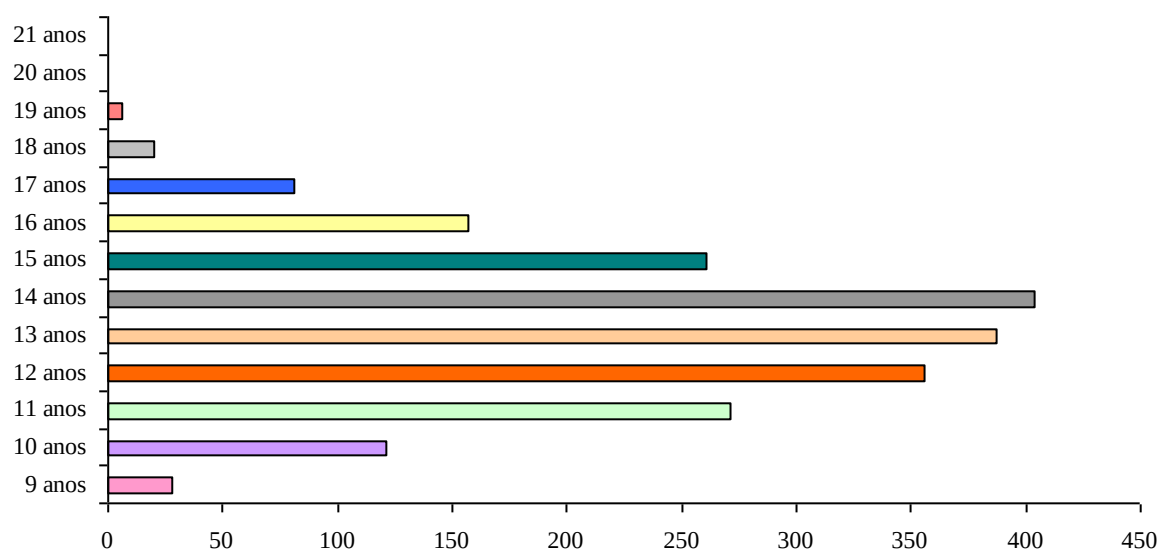


Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto às idades dos alunos inquiridos

Relativamente ao Género, 48,7% (1020) são do género masculino e 51,3% (1074) do género feminino.

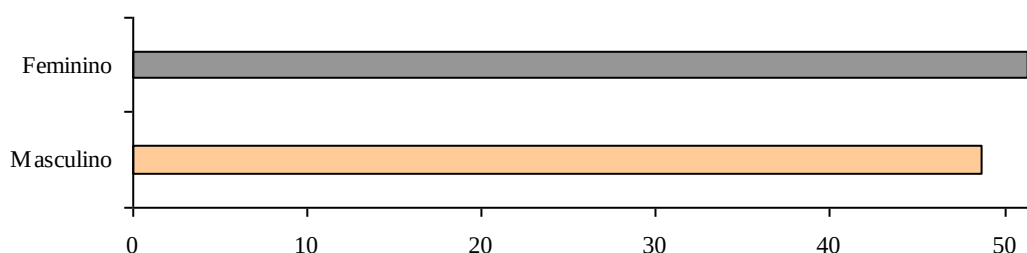


Gráfico 3 - Distribuição da amostra relativamente ao género

Quanto ao ano de escolaridade, 1,8% (37) frequenta o 1º ciclo, 28,8% (604) frequenta o 2º ciclo e 55,3% (1159) frequenta o 3º ciclo do ensino básico, enquanto 14% (294) frequenta o ensino secundário.

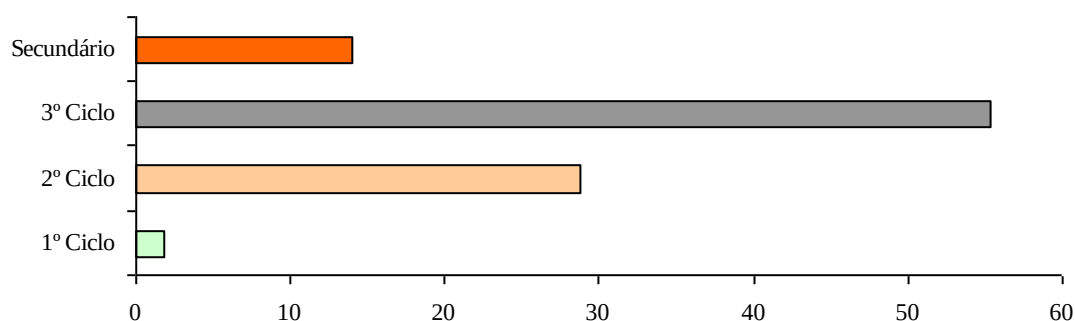


Gráfico 4 - Distribuição da amostra quanto aos anos de escolaridade dos inquiridos

Relativamente ao já ter frequentado uma turma com pelo menos um aluno com NEE nos anos anteriores, 53,4% (1118) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, enquanto 46,6% (976) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos lectivos anteriores.

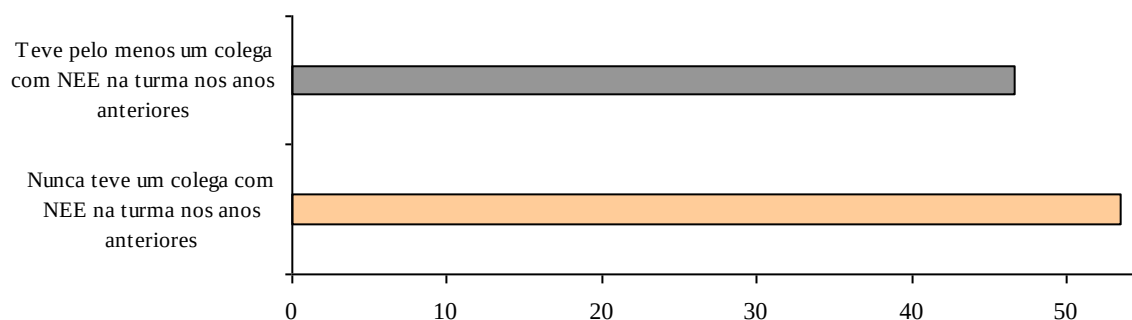


Gráfico 5 - Distribuição da amostra relativamente ao já ter frequentado ou não, uma turma com pelo menos um aluno com NEE em anos anteriores

No presente ano lectivo, 44,2% (925) dos alunos afirma não ter colegas com NEE na sua turma, enquanto 55,8% (1169) afirma ter pelo menos um colega com NEE na sua turma.

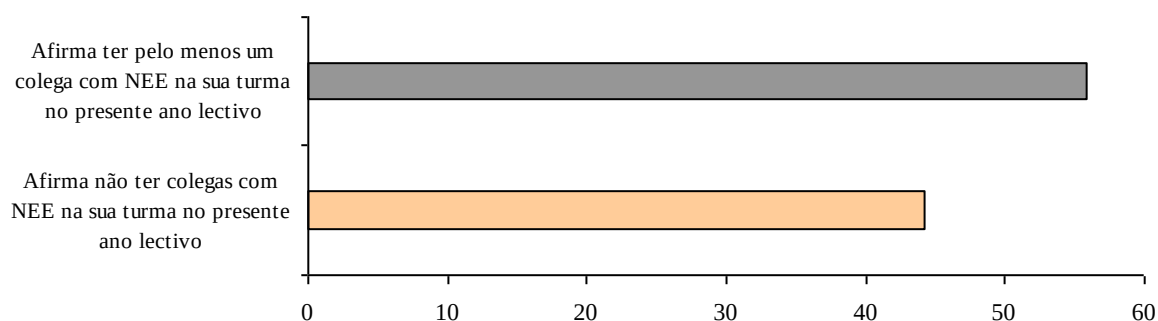


Gráfico 6 - Distribuição da amostra relativamente à presença de alunos com NEE na sua turma no presente ano lectivo

Quanto à origem, 0,1% (2) da América do Norte, 0,2% (5) da Ásia, 1,1% (22) da América do Sul, 1,3% (27) da Europa, 2,1% (44) de África e 95,2% (1994) é natural de Portugal.

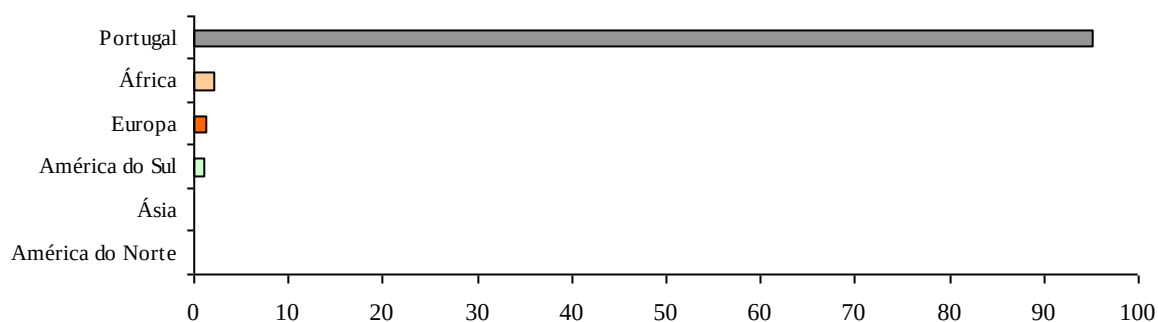


Gráfico 7 - Distribuição da amostra relativamente à origem dos alunos inquiridos

Capítulo 3: Apresentação dos resultados

3.1. Análise descritiva

A análise descritiva terá em conta a média, o desvio padrão, o máximo e o mínimo das afirmações que compõem as diferentes dimensões, dos dois instrumentos utilizados.

Para o instrumento “Escala de Competição/Cooperação”, serão apresentados os resultados referentes às três afirmações que compõem a dimensão “estratégias cooperativas centradas nos objectivos”,

Quanto ao instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”, serão apresentados os resultados de cinco dimensões: crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

3.1.1. Estratégias cooperativas centradas nos objectivos

Para a dimensão “estratégias cooperativas centradas nos objectivos” conclui-se que, a média total das respostas dos inquiridos se situa nos 4,79 ($\pm 0,94$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1”, conforme ilustrado na tabela 1 (Anexo 3).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio- padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>Partilhar ideias e materiais é uma boa forma de aprender – Afirmação 05</i>	5,00	1,20	6	1
<i>Trabalhar em conjunto permite-me alcançar bons resultados – Afirmação 14</i>	4,61	1,26	6	1
<i>Posso aprender coisas importantes com os outros alunos – Afirmação 16</i>	4,77	1,29	6	1
<i>Média total</i>	4,79	0,94	6	1

Tabela 1 - Resultados relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas nos objectivos”

Os resultados indicam ainda que 34,99% dos inquiridos situam na escala “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas em objectivos. No oposto, apenas 2,12% revela ser “pouco importante” essa utilização (Tabela 2).

<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	<i>Escala</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
	<i>Afirmações</i>	5	48	74	240	390	567	775
		14	55	80	266	494	609	590
		16	30	60	181	377	613	833
	<i>Média</i>		44,33	71,33	229,00	420,33	596,33	732,67
	<i>%</i>		2,12	3,41	10,94	20,07	28,48	34,99

Tabela 2 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas nos objectivos”

3.1.2. Crenças comportamentais favoráveis

A tabela 3 mostra, relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”, que a média total das respostas dos inquiridos se situa nos 4,49 ($\pm 0,94$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 4).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles – Afirmação 05</i>	3,84	1,76	6	1
<i>Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma – Afirmação 07</i>	4,51	1,44	6	1
<i>A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas – Afirmação 10</i>	4,75	1,40	6	1

<i>A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas – Afirmação 14</i>	4,83	1,30	6	1
<i>Média total</i>	4,49	0.94	6	1

Tabela 3 - Resultados relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”

Os resultados indicam ainda que 33,65% dos inquiridos revelam ser “muito importante” utilizar estratégias cooperativas centradas nos objectivos quando as crenças comportamentais dos alunos são favoráveis na inclusão de alunos com NEE. Por outro lado apenas 7,70% dos inquiridos revela ser “pouco importante” este tipo de crenças (Tabela 4).

<i>Crenças comportamentais favoráveis</i>	<i>Escala</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
	<i>Afirmações</i>	5	307	230	358	345	302	552
		7	86	134	285	405	484	700
		10	91	79	224	333	505	862
		14	50	77	226	343	527	871
	<i>Média</i>		161,33	147,67	289,00	361,00	430,33	704,67
	<i>%</i>		7,70	7,05	13,80	17,24	20,55	33,65

Tabela 4 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”

3.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis

Relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”, a média total das respostas dos inquiridos situa-se nos 2,36 ($\pm 1,11$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1”, presente na tabela abaixo ilustrada (Anexo 5).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>A presença de alunos com deficiência nas aulas</i>	2.04	1.42	6	1

<i>de E.F. prejudica a minha aprendizagem – Afirmação 01</i>				
<i>O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas – Afirmação 03</i>	2.35	1.48	6	1
<i>Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência – Afirmação 08</i>	2.44	1.57	6	1
<i>Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F – Afirmação 12</i>	2.62	1.58	6	1
<i>Média total</i>	2.36	1.11	6	1

Tabela 5 - Resultados relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

Os resultados indicam que 44,76% dos inquiridos revelam ser “pouco importante” utilizar estratégias cooperativas centradas nos objectivos quando as crenças comportamentais dos alunos são desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE. Em oposição, 4,93% dos inquiridos revela ser “muito importante” este tipo de crenças (Tabela 6).

<i>Crenças comportamentais desfavoráveis</i>	<i>Escala</i>							
	<i>1 2 3 4 5 6</i>							
	<i>Afirmações</i>	1	1105	398	269	145	78	99
		3	844	459	334	221	140	96
		8	863	392	301	246	177	115
		12	716	420	363	270	185	140
	<i>Média</i>		937,33	416,33	301,33	204,00	131,67	103,33
	<i>%</i>		44,76	19,88	14,39	9,74	6,29	4,93

Tabela 6 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

3.1.4. Crenças normativas

A tabela 7 revela que, na dimensão “crenças normativas”, a média total situa-se nos 4,68 ($\pm 0,93$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 6).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio- padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência – Afirmação 04</i>	5,33	1,15	6	1
<i>Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente – Afirmação 06</i>	4,50	1,58	6	1
<i>Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F – Afirmação 11</i>	3,98	1,61	6	1
<i>Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F – Afirmação 15</i>	4,88	1,44	6	1
<i>Media total</i>	4,68	0,93	6	1

Tabela 7 - Resultados relativamente à dimensão “crenças normativas”

Os resultados indicam ainda que 42,84% dos inquiridos revelam ser “muito importante” quando as estratégias cooperativas centradas nos objectivos têm em conta as crenças normativas dos alunos. Por outro lado, apenas 5,56% dos inquiridos revela ser “pouco importante” (Tabela 8).

Crenças normativas	Escala							
		1	2	3	4	5	6	
	Afirmações	4	44	42	93	177	383	1355
		6	114	183	303	268	399	827

		11	191	225	396	406	367	509
		15	101	71	222	200	480	1020
	Média		116,33	150,00	264,00	283,67	383,00	897,00
	%		5,56	7,16	12,61	13,55	18,29	42,84

Tabela 8 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças normativas”

3.1.5. Crenças de controlo

Para a dimensão “crenças de controlo” concluiu-se que a média dos resultados obtidos se situa nos 4,39 ($\pm 1,01$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1”, dados ilustrados na tabela 9 (Anexo 7).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os – Afirmação 02</i>	4,82	1,35	6	1
<i>O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas – Afirmação 09</i>	3,77	1,71	6	1
<i>Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós – Afirmação 13</i>	4,82	1,35	6	1
<i>Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência – Afirmação 16</i>	4,15	1,65	6	1
<i>Media total</i>	4,39	1,01	6	1

Tabela 9 - Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo”

Os resultados mostram que 33,04% dos inquiridos revelam ser “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objectivos quando confrontados com as

suas crenças de controlo. Por outro lado, 8,34% nos inquiridos revela ser “pouco importante” essa utilização (Tabela 10).

<i>Crenças de controlo</i>	<i>Escala</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
	<i>Afirmações</i>	2	80	60	212	331	539	872
		9	332	199	353	362	422	425
		13	70	62	242	323	510	887
		16	216	161	348	324	462	582
	<i>Média</i>		174,50	120,50	288,75	334,50	483,25	691,50
	<i>%</i>		8,34	5,76	13,80	15,98	23,49	33,04

Tabela 10 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo”

3.1.6. Crenças de controlo interno

Na subdivisão da dimensão “crenças de controlo” surgem as “crenças de controlo interno” que, tal como mostra a tabela 11, tem uma média total dos resultados obtidos de 4,39 ($\pm 1,01$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 8).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os – Afirmação 02</i>	4,82	1,35	6	1
<i>Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência – Afirmação 16</i>	4,15	1,65	6	1
<i>Media total</i>	4,39	1,01	6	1

Tabela 11 - Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”

Os resultados mostram que 34,72% dos inquiridos, quando surgem crenças de controlo interno é “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objectivos. Por outro lado, 7,07% dos inquiridos revela ser “pouco importante” (Tabela 12).

<i>Crenças de controlo interno</i>	<i>Escala</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
	<i>Afirmações</i>	<i>2</i>	80	60	212	331	539	872
		<i>16</i>	216	161	349	324	462	582
	<i>Média</i>		148,00	110,50	280,50	327,50	500,50	727,00
	<i>%</i>		7,07	5,28	13,40	15,64	23,90	34,72

Tabela 12 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”

3.1.7. Crenças de controlo externo

Para a dimensão “crenças de controlo externo, os resultados ilustrados na tabela 14, mostram que a média total se situa nos 4,39 ($\pm 1,01$), sendo o valor máximo utilizado o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 9).

<i>Afirmações</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas – Afirmação 09</i>	3,77	1,71	6	1
<i>Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós – Afirmação 13</i>	4,82	1,35	6	1
<i>Media total</i>	4,39	1,01	6	1

Tabela 13 - Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”

Os resultados revelam ainda que 31,33% dos inquiridos acha ser “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objectivos quando associadas a crenças

de controlo externo. No lado oposto, 9,60% dos inquiridos revela ser “pouco importante” esse tipo de crenças.

<i>Crenças de controlo externo</i>	<i>Escala</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
	<i>Afirmações</i>	9	332	199	354	362	422	425
		13	70	62	242	323	510	887
	Média		201,00	130,50	298,00	342,50	466,00	656,00
	%		9,60	6,23	14,23	16,36	22,25	31,33

Tabela 14 - Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”

3.2. Análise inferencial

3.2.1. Hipótese nº 1

Hipótese nº1: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais favoráveis.

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos não se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças comportamentais favoráveis</i>
<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	$p < 0,001$ $r = 0,341^{**}$

Tabela 15 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças comportamentais favoráveis

$p < 0,001 < 5\%$ significância logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0.341, p < 0,001$). A correlação é moderada entre as duas variáveis (Anexo 10).

3.2.2. Hipótese nº 2

Hipótese nº2: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais desfavoráveis.

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos não se relaciona positivamente com as crenças comportamentais desfavoráveis.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças comportamentais desfavoráveis</i>
<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	$p < 0,001$ $r = -0,142^*$

Tabela 16 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças comportamentais desfavoráveis

$p < 0,001 < 5\%$ significância logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = -0.142, p < 0,001$). A correlação é fraca entre as duas variáveis (Anexo 11).

3.2.3. Hipótese nº 3

Hipótese nº3: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças normativas.

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos não se relaciona positivamente com as crenças normativas.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças normativas</i>
<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	$p < 0,001$ $r = 0,303^{**}$

Tabela 17 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças normativas

$p < 0,001 < 5\%$ logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0.303, p < 0,001$). A correlação é moderada entre as duas variáveis (Anexo 12).

3.2.4. Hipótese nº 4

Hipótese nº4: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças de controlo.

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos não se relaciona positivamente com as crenças de controlo.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças de controlo</i>
<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	$p < 0,001$ $r = 0,360^{**}$

Tabela 18 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo

$p < 0,001 < 5\%$ significância logo H_0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0.360$, $p < 0,001$). A correlação é moderada entre as duas variáveis (Anexo 13).

3.2.5. Hipótese nº 5

Hipótese nº5: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças de controlo interno.

H_0 : O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos não se relaciona positivamente com as crenças de controlo interno.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças de controlo interno</i>
<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	$p < 0,001$ $r = 0,335^{**}$

Tabela 19 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo interno

$p < 0,001 < 5\%$ significância logo H_0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0.335$, $p < 0,001$). A correlação é moderada entre as duas variáveis (Anexo 14).

3.2.6. Hipótese nº 6

Hipótese nº6: O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos relaciona-se positivamente com as crenças de controlo externo.

H_0 : O uso de estratégias cooperativas centradas nos objectivos não se relaciona positivamente com as crenças de controlo externo.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças de controlo externo</i>
<i>Estratégias cooperativas centradas nos objectivos</i>	$p < 0,001$ $r = 0,259^*$

Tabela 20 - Teste de correlação entre Estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo externo

$p < 0,001 < 5\%$ significância logo H_0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0.259$, $p < 0,001$). A correlação é fraca entre as duas variáveis (Anexo 15).

Capítulo 4: Análise, tratamento e discussão dos resultados

4.1. Discussão de resultados

Após uma análise detalhada sobre os resultados descritivos e inferenciais, podemos concluir que as estratégias cooperativas centradas nos objectivos estão significativamente correlacionadas com as crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controlo.

4.1.1. Estratégias cooperativas centradas nos objectivos

Segundo a análise descritiva, 35% dos alunos identificam que estratégias centradas nos objectivos como “muito importantes” no processo de inclusão dos alunos com NEE, sendo que apenas 2,12% identifica este tipo de estratégias como “pouco importantes”. Os resultados mostram ainda que relativamente às afirmações que compõem esta dimensão, a média das respostas obtidas é de 4,79 ($\pm 0,94$), o que predispõe os alunos com contributos positivos quando estão em contacto com os seus colegas, dando um grande significância à partilha de ideias, materiais e ao trabalho em grupo como forma de promover a sua aprendizagem. Estes resultados vão de encontro ao que defende Leitão (2010) quando diz que a interacção entre os alunos é uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem. Também Johnson e Johnson (1989, citados por Leitão, 2010) concluíram na sua investigação que a aprendizagem cooperativa melhora o desempenho académico de todos os alunos. Leitão (2010), sendo que quanto maiores são as interacções, principalmente com alunos com NEE, mais positivas são as interacções entre os alunos ditos normais e com NEE (Murata et al, 2000, citado por Qi & Ha, 2012).

4.1.2. Crenças comportamentais favoráveis

Relativamente às crenças comportamentais favoráveis, 33,65% dos alunos identificou como “muito importante” aquando da sua interacção com alunos com NEE nas aulas de EF, sendo que apenas 7,70% dos inquiridos revela ser “pouco importante”. Estes dados vão ao encontro do teste de correlação realizado entre as variáveis “estratégias cooperativas centradas nos objectivos” e as “crenças comportamentais favoráveis” que mostraram uma correlação significativa moderada entre as duas variáveis. Assim, para a

dimensão “crenças comportamentais favoráveis” os resultados mostram uma média de 4,49 ($\pm 0,94$), sendo que para os inquiridos, os alunos com deficiência nas aulas de EF, aprendem mais do que se tivessem à parte, são bem aceites pelos colegas, e ensinam os mesmos a serem mais tolerantes e a ajudar mais os outros colegas. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010) pois aumentam a interacção social do aluno, desenvolvendo não só a amizade, como o sentimento de pertença e de igualdade entre todos, retirando desta interacção benefícios positivos não só de consciencialização como de aceitação das diferenças individuais (Panagiotou et al, 2008).

4.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis

Em oposição às crenças comportamentais favoráveis, surgem as crenças comportamentais desfavoráveis, que mostram uma baixa consideração por parte dos inquiridos, onde 44,76% identificou como “pouco importante” quando essas crenças revelam-se ser de exclusão ou de possíveis problemas nas suas aprendizagens caso tivessem alunos com NEE nas suas turmas. Como tal, o teste de correlação utilizado identificou uma correlação significativa negativa fraca, mostrando uma vez mais o que a literatura nos diz acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas, pois não prejudica a aprendizagem dos alunos, muito pelo contrário, defendido por Silva (2009) que a aceitação e a valorização da diversidade, e a cooperação entre alunos com características diferentes promovem a inclusão social de alunos com NEE, pois esta ligação é positiva para todos os alunos (Leitão, 2010), porque produz valores educativos de compreensão, partilha, ajuda mútua e cooperação (Sérgio, 1984, citado por Leitão, 2010). Para esta dimensão, a média das respostas dos inquiridos situa-se em 2,36 ($\pm 1,11$) o que vem comprovar a desvalorização de atitudes de exclusão que, segundo os estudos de Hutzler (2003) e Block e Obrusnikova (2007), atitudes inclusivas dos alunos ditos normais tal como a aceitação social, é um factor crítico para a inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo. Também Leitão (2010), tal como os inquiridos que desvalorizam por completo a não inclusão dos alunos com NEE, defende a inclusão dos mesmos no sistema educativo regular, visto que separatismo e a intervenção especializada não proporcionam as interacções sociais que as aulas podem proporcionar.

4.1.4. Crenças normativas

Relativamente às crenças normativas, 42,84% dos inquiridos revela serem “muito importantes” e apenas 5,56% identificam-nas como “pouco importantes”. O teste de correlação veio comprovar esta análise, mostrando uma correlação moderada entre as duas variáveis. Estes resultados vêm mostrar que os alunos têm a percepção do que os professores esperam deles na sua interacção com os alunos com NEE, tal como a sua inclusão nas aulas de EF não prejudica o normal funcionamento das aulas. Estes dados vão ao encontro aos resultados obtidos por Obrusnikova, Block e Dillon (2010) que nos diz que os alunos aceitam jogar com alunos com NEE, pois promove a aceitação social do mesmo. O mesmo estudo indica que 85% forneceram respostas favoráveis, que vão ao encontro dos dados da presente investigação, os dados encontram-se em volta dos 75%. Os dados mostram ainda que os professores têm um papel determinante no processo inclusivo, pois as expectativas que “passam” aos alunos são fundamentais para este processo de inclusão, suportado pela literatura quando afirma que os profissionais de hoje reconhecem a importância de estratégias cooperativas inclusivas como forma de combate à exclusão de alunos com NEE (Leitão, 2010), sendo que os professores tanto podem ser o maior facilitador, como o maior obstáculo a essa inclusão (Sherrill, 2004, citado por Kudláček, Jesina & Wittmanová, 2011).

Os alunos têm ainda uma percepção positiva sobre o pensamento dos seus pais, identificando que eles sabem que ter alunos com NEE não prejudica as suas aprendizagens. Esta ideia é também identificada pelo estudo de Goodwin (2007; citado por Qi & Ha, 2012), onde as mães de alunos com NEE valorizam a participação dos seus filhos nas aulas de EF, que pode enriquecer as suas experiências escolares, mostrando no entanto alguma preocupação sobre a segurança dos seus filhos.

4.1.5. Crenças de controlo

Relativamente às crenças de controlo, 33,04% dos inquiridos revela que as mesmas são “muito importantes”, enquanto 8,34% identificam como “pouco importante”. O teste de correlação utilizado permitiu concluir que existe uma correlação significativa moderada entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças de controlo. A média de respostas situa-se nos 4,39 ($\pm 1,01$), existindo assim a percepção de ajuda aos alunos com NEE por parte dos alunos ditos normais, algo que é esperado pelos seus professores quando modifica as suas

actividades, garantindo assim a participação de todos. Estes dados vão ao encontro da literatura, que defende a criação de um modelo de escola inclusiva com base curricular, definindo as dificuldades dos alunos nas tarefas e nos procedimentos para a sua consecução (UNESCO, 2003). Também Leitão (2010) defende que a cooperação entre os profissionais facilitará a construção de aprendizagens adaptadas às necessidades de cada aluno, melhorando assim as práticas inclusivas dos professores. Esta adaptação das actividades deve criar oportunidades de acesso a todos os intervenientes com qualidade assegurada (Leitão, 2010), concedendo um sentido de comunidade, de aceitação das diferenças de cada indivíduo, prestando auxílio aos alunos com NEE, num ambiente típico de sala de aula (Stainback & Stainback (1996, citados por O'Brien, Kudláček & Howe, 2009). No entanto, o estudo mostrou que os alunos revelam que os alunos revelam ser menos importante quando os professores adaptam as actividades para a participação dos alunos, sendo a média da resposta dos inquiridos inferior à média geral da dimensão ($3,77 \pm 1,71$) o que mostra que os alunos ditos normais acham que os alunos com deficiência podem participar nas aulas de EF, sem qualquer entrave, nas interacções entre todos, que vai ao encontro da escola cooperativa que muitos investigadores defendem (Rodrigues, 2003; Silva, 2009; Leitão, 2010).

4.1.6. Crenças de controlo interno

Relativamente às crenças de controlo interno, 34,72% dos inquiridos afirmam ser “muito importante”, enquanto 7,07% afirma ser “pouco importante”. Através destes resultados podemos concluir que os alunos tanto em sala de aula como ambientes fora da escola, ajudam os seus colegas com deficiência. O teste de correlação utilizado mostra ainda uma significância correlativa moderada entre as estratégias cooperativas centradas nos objectivos e as crenças de controlo interno. Estes dados são comprovados pela literatura, que defende a criação de interacções de interdependência positiva (Leitão, 2010), e as interacções face-a-face (Johnson & Johnson, 1989, citados por Leitão, 2010) são estratégias que promovem a inclusão de todos os alunos, quer ao nível académico e sua performance, como na integração social dos alunos com deficiência.

4.1.7. Crenças de controlo externo

Quanto às crenças de controlo externo, 31,33% dos inquiridos revelam que são “muito importantes” enquanto 9,60% revela serem “pouco importantes”. Estes dados foram confirmados pelo teste de correlação que indicou existir uma correlação significativa fraca entre as duas variáveis, tendo em conta a dispersão das respostas dos inquiridos, no entanto apontando para valores médios a rondar os 4,39 ($\pm 1,01$). Estes valores indicam ainda que a adaptação do currículo para que os alunos com deficiência possam participar mais activamente nas aulas de EF é uma realidade para as turmas que frequentam, sustentado pela literatura através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que defende o conceito de igualdade de oportunidades e participação de todos os alunos, criando uma “Escola para todos”, sendo importante esta aceitação e valorização social que possibilite uma integração completa na sociedade para todos os indivíduos, não apenas os ditos normais, mas principalmente para os com NEE (Silva, 2009).

4.2. Impacto no ensino da educação física

Ao longo da presente investigação podemos perceber a importância da utilização de estratégias cooperativas para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Estas estratégias são óptimas ferramentas não só porque permitem que os profissionais partilhem ideias, opiniões e tracem o trajecto para as suas turmas, através de uma planificação que inclua a participação de todos os alunos, mas também pela eficácia que a literatura e os resultados obtidos neste estudo revelam, numa perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência, garantindo competências tanto de cariz académico como social e afectivo.

Dos três comportamentos que identificam as estratégias cooperativas centradas nos objectivos, isto é, a partilha de ideias, o trabalho em conjunto e a mútua aprendizagem, os alunos dão maior importância ao *partilhar ideias e materiais como uma boa forma para aprender* ($5,00 \pm 1,20$) e menor importância ao *trabalho em conjunto que os permite alcançar bons resultados* ($4,61 \pm 1,26$), mostrando assim a importância que os alunos dão à utilização de estratégias cooperativas que a literatura defende.

Relativamente às crenças comportamentais favoráveis, os alunos destacam que a *inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas* ($4,83 \pm 1,30$) como a mais importante e por outro lado dão menos

relevância ao facto de *os alunos com deficiência aprenderem mais nas aulas de EF do que se tivessem em aulas separadas* ($3,84 \pm 1,76$), podendo assim concluir que os alunos dão maior importância às aprendizagens que têm com os alunos com NEE.

Tendo em conta as crenças comportamentais desfavoráveis, os resultados demonstram uma desvalorização, por parte dos alunos, neste tipo de atitudes, que são um entrave à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Ainda assim, e tendo em conta a média desta dimensão, por um lado mais importância aos *comportamentos dos alunos com deficiência que faz com que os mesmos não participem tanto nas aulas de EF* ($2,62 \pm 1,11$), e menor importância à *presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a sua aprendizagem* ($2,04 \pm 1,42$), que vai ao encontro dos dados recolhidos na anterior dimensão onde os alunos destacam a importância das aprendizagens que têm com os alunos com NEE.

Para as crenças normativas, os resultados mostram a média mais alta ($4,68 \pm 0,93$), caracterizando esta dimensão com atitudes que maior importância tem na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Mais especificamente nesta dimensão, os alunos revêm-se nas *expectativas que o professor tem relativamente ao tratar com respeito os alunos com deficiência* ($5,33 \pm 1,15$) sendo a média mais alta de todas as afirmações analisadas. Por outro lado, com menos importância e significativamente abaixo da média geral da dimensão, aparece o *facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicar o normal funcionamento das aulas de EF* ($3,98 \pm 1,61$). Estes dados vão de encontro aos resultados da dimensão crenças comportamentais desfavoráveis onde o estudo aponta para uma total desvalorização dos alunos quando se afirma que os alunos com deficiência prejudicam as suas aprendizagens.

Relativamente às crenças de controlo interno, os resultados mostram que os alunos deram maior significância à *ajuda que dão aos seus colegas com deficiência nas aulas de EF* ($4,82 \pm 1,35$), ao *contacto que têm com os mesmos fora da escola* ($4,15 \pm 1,65$), podendo assim concluir que quando existe dentro da sala de aula estratégias cooperativas e inclusivas os mesmos estão receptivos, mas essa consciência é menos significativa quando os alunos deixam o recinto escolar.

Por último e não menos importante, quanto às crenças de controlo externo, os alunos dão maior importância à *ajuda que os professores pedem, para que os alunos com deficiência*

possam participar mais activamente nas aulas de EF ($4,82 \pm 1,01$), e menos importância às modificações das actividades para que os alunos com deficiência possam participar nas aulas ($3,77 \pm 1,71$). Estes resultados apontam para uma receptividade no trabalho cooperativo com o professor titular e com os alunos com deficiência, defendido pela literatura, que têm um impacto muito positivo na integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Conclusão

Após o término da análise e do tratamento dos dados obtidos, importa perceber a consecução dos objectivos propostos. Assim, a análise inferencial validou todos os objectivos propostos, mostrando uma correlação significativa, fraca a moderada, de todas as hipóteses testadas, sendo que na hipótese nº2 essa correlação é negativa. Estes dados vieram todos confirmar os dados da literatura relativamente a esta temática que, embora ainda carente de investigação relativamente às atitudes dos alunos, revela ser muito importante para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Os dados recolhidos mostram que os alunos que apresentam uma atitude mais cooperativa são os mais abertos à inclusão dos seus pares com deficiência, sentindo não só que desenvolvem as competências sociais e académicas dos alunos com deficiência, mas também remetem para eles um papel importante para as suas próprias aprendizagens, defendendo que aprendem a ser mais tolerantes, mais compreensivos e a melhor interagir com alunos com características e aprendizagens diferentes. A correlação mais significativa surge na hipótese nº4, mostrando que as adaptações e as experiências passadas dos alunos são factores muito importantes na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Por outro lado, a correlação menos significativa vê-se na hipótese nº2, que junta o ser menos significativo com o ser negativo, ou seja, os alunos dão pouca importância a atitudes que desvalorizem ou sejam um entrave à inclusão dos alunos nas aulas de EF.

De um ponto de vista mais detalhado e numa perspectiva intra-dimensão, a afirmação *“O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência”* foi a que mais vezes os inquiridos identificaram como “muito importante” nas crenças normativas (64,71%), sendo que no lado oposto a que teve menos vezes identificado como “muito importante” surge a afirmação *“O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas”*, pertencente à dimensão crenças comportamentais desfavoráveis (4,58%). Do outro lado da escala utilizada, como a que mais identificação teve como “pouco importante” surge a afirmação *“A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem”*, pertencente à dimensão crenças comportamentais desfavoráveis (52,77%), enquanto a afirmação *“O meu professor de E.F. espera que eu trate*

com respeito os alunos com deficiência”, pertencente à dimensão crenças normativas (2,10%) foi a que menos identificação teve como “pouco importante”.

De um ponto de vista inter-dimensão, os resultados mostram uma coerência global nas respostas dos inquiridos, estando todas as dimensões acima da média (3,5) na escala de Likert, exceptuando a dimensão que aponta mais entraves à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Assim, os resultados obtidos apontam para uma necessidade na mudança do paradigma existente da escola inclusiva, mostrando que os principais intervenientes neste processo, isto é, os alunos, estão receptivos à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, podendo ser um elo forte de ligação entre as estratégias definidas pelos professores e a prática dos alunos com deficiência. No entanto, professores e instituições ainda são o maior entrave a esta inclusão, centrando as atenções no aluno, esquecendo-se das diferentes componentes sociais e afectivas que estes podem beneficiar pelas interacções que têm num trabalho cooperativo com os seus colegas sem deficiência, que Leitão (2010) defende através de relações de interdependência positiva, interacções face-a-face e responsabilidade individual no seio de um grupo, mostrando-se este último um factor decisivo para a inclusão de alunos com NEE, possibilitando a todos os alunos o apoio social e académico que necessitam, elevando assim o seu sentimento de pertença aos grupos em que estão inseridos. Assim, garantindo a heterogeneidade dos grupos, partilhados através de interesses e objectivos comuns dos seus constituintes, e garantindo a receptividade dos alunos ao trabalho cooperativo com alunos com NEE, podemos criar um ambiente inclusivo e propício às aprendizagens de todos os alunos.

Apesar dos resultados serem compatíveis com a literatura que abrange esta temática, ainda não existe investigação que suporte as atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, visto que grande parte dos estudos aponta para as atitudes dos professores e as suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Outro aspecto que poderá contribuir para o desenvolvimento desta temática, será perceber a diferença na utilização de estratégias cooperativas e competitivas, tirando daí as devidas ilações que poderão ajudar na modificação de estratégias utilizadas pelos professores quando se encontram a leccionar turmas com alunos com NEE.

Não sendo uma investigação pioneira, é um ponto de partida para investigações futuras, que poderão aprimorar esta temática, contribuindo não só para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE como também de todo o processo de ensino-aprendizagem escolar, sendo a cooperação entre os profissionais a principal ferramenta que poderá dar um maior suporte, às atitudes que os alunos têm relativamente às suas interacções com alunos com deficiência.

Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.50, pp. 179-211.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Dinalivro.
- Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 24, pp. 103-124.
- Dewey, J. (2010). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn., vol. 40, no. 4*, pp. 63-68.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1, (2), pp. 21–30.
- Kudláček, M., Jesina, O., & Wittmanová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical educations (Caípe-CZ). *Acta Univ. Palacki. Olomuc., vol. 41, no. 4*, pp. 43-48.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46-61.

- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 27, pp. 127-142.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1(2), pp. 31-43.
- Qi, J., & Ha, A. S. (September de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 59, No. 3, pp. 257-281.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física*, Vol. 14, N1, pp. 67-73.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 13, pp. 135-153.

Outras fontes

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

Diário da República. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei 3. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação

Anexos

Anexo 1 – Escala de Competição/Cooperação

		1	2	3	4	5	6
1	Gosto de fazer melhor que os outros alunos						
2	A competição ensina-me muito sobre os outros						
3	No trabalho conjunto sinto-me receoso/embaraçado por ter de me expor perante os outros						
4	Na competição fico ansioso com o que os outros pensarão do meu desempenho						
5	Partilhar ideias e materiais é uma boa forma de aprender						
6	Obtenho melhores resultados quando trabalho sozinho						
7	No trabalho de grupo inquieta-me o ter que responder às expectativas dos outros						
8	Sinto que através da competição contribuo para o bem-estar dos outros						
9	A colaboração cria e reforça os laços de amizade que unem as pessoas						
10	Competir pode levar à criação e aprofundamento das relações de amizade						
11	Na competição fico apreensivo com o ser ou não capaz de responder ao que os outros esperam de mim						
12	Gosto de trabalhar sozinho sem me preocupar com o que os outros fazem						
13	Com a cooperação e a ajuda mútua aprendo muito sobre mim e os outros						
14	Trabalhar em conjunto permite-me alcançar bons resultados						
15	No trabalho conjunto fico ansioso com o que os outros pensarão do meu desempenho						
16	Posso aprender coisas importantes com os outros alunos						
17	Trabalho para obter melhores resultados que os outros alunos						
18	Gosto de ajudar os outros alunos a aprender						
19	Gosto do desafio de ver quem é o melhor						
20	Na competição preocupa-me que os outros me vejam cometer erros						
21	A melhor forma de fazer as coisas é fazê-las sozinho						

Anexo 2 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência

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

Anexo 3 – Outputs análise descritiva _ estratégias cooperativas centradas nos objectivos

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Afirmação09	2093	1	6	5,00	1,202
Afirmação13	2094	1	6	4,61	1,256
Afirmação18	2094	1	6	4,77	1,289
Estratégias Cooperativas	2094	1,0	6,0	4,793	,9438
Valid N (listwise)	2093				

Anexo 4 – Outputs análise descritiva _ crenças comportamentais favoráveis

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Atitude05	2094	1	6	3,84	1,762
Atitude07	2094	1	6	4,51	1,438
Atitude10	2094	1	6	4,75	1,405
Atitude14	2094	1	6	4,83	1,303
Crenças Comportamentais Favoráveis	2094	1,0	6,0	4,485	,9442
Valid N (listwise)	2094				

Anexo 5 – Outputs análise descritiva _ crenças comportamentais desfavoráveis

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Atitude01	2094	1	6	2,04	1,423
Atitude03	2093	1	6	2,35	1,483
Atitude08	2093	1	6	2,44	1,573
Atitude12	2094	1	6	2,62	1,584
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2094	1,0	6,0	2,361	1,1113
Valid N (listwise)	2092				

Anexo 6 – Outputs análise descritiva _ crenças normativas

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Atitude04	2094	1	6	5,33	1,148
Atitude06	2094	1	6	4,50	1,584
Atitude11	2094	1	6	3,98	1,609
Atitude15	2094	1	6	4,88	1,439
Crenças Normativas	2094	1,0	6,0	4,677	,9341
Valid N (listwise)	2094				

Anexo 7 – Outputs análise descritiva _ crenças de controlo

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Atitude02	2094	1	6	4,82	1,348
Atitude09	2093	1	6	3,77	1,715
Atitude13	2094	1	6	4,82	1,345
Atitude16	2093	1	6	4,15	1,648
Crenças de Controlo	2094	1,0	6,0	4,390	1,0146
Valid N (listwise)	2092				

Anexo 8 – Outputs análise descritiva _ crenças de controlo interno

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Atitude02	2094	1	6	4,82	1,348
Atitude16	2093	1	6	4,15	1,648
Crenças de Controlo	2094	1,0	6,0	4,390	1,0146
Valid N (listwise)	2093				

Anexo 9 – Outputs análise descritiva _ crenças de controlo externo

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Atitude09	2093	1	6	3,77	1,715
Atitude13	2094	1	6	4,82	1,345
Crenças de Controlo	2094	1,0	6,0	4,390	1,0146
Valid N (listwise)	2093				

Anexo 10 – Outputs análise inferencial _ Hipótese nº1

Correlations			
		Estratégias Cooperativas	Crenças Comportamentais Favoráveis
Estratégias Cooperativas	Pearson Correlation	1	,341**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças Comportamentais Favoráveis	Pearson Correlation	,341**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 11 – Output análise inferencial _ Hipótese nº2

Correlations			
		Estratégias Cooperativas	Crenças Comportamentais Desfavoráveis
Estratégias Cooperativas	Pearson Correlation	1	-,142**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Pearson Correlation	-,142**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 12 – Outputs análise inferencial _ Hipótese nº3

Correlations

		Estratégias Cooperativas	Crenças Normativas
Estratégias Cooperativas	Pearson Correlation	1	,303**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças Normativas	Pearson Correlation	,303**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 13 – Outputs análise inferencial _ Hipótese nº4

Correlations

		Estratégias Cooperativas	Crenças de Controlo
Estratégias Cooperativas	Pearson Correlation	1	,360**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças de Controlo	Pearson Correlation	,360**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 14 – Outputs análise inferencial _ Hipótese nº5

Correlations			
		Estratégias Cooperativas	Crenças de Controlo Interno
Estratégias Cooperativas	Pearson Correlation	1	,335**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças de Controlo Interno	Pearson Correlation	,335**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 15 – Outputs análise inferencial _ Hipótese nº6

Correlations			
		Estratégias Cooperativas	Crenças de Controlo Externo
Estratégias Cooperativas	Pearson Correlation	1	,259**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças de Controlo Externo	Pearson Correlation	,259**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).