

DANIEL ANDRADE SANTOS MOREIRA

A ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS
AULAS DE EF – AS ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO CENTRADAS NA
RELAÇÃO

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

DANIEL ANDRADE SANTOS MOREIRA

A ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS
AULAS DE EF – AS ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO CENTRADAS NA
RELAÇÃO

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

Gostaria de expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam e de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, por toda a disponibilidade, os ensinamentos, conselhos e críticas essenciais ao longo de todo o processo de elaboração do meu trabalho e por ser em todos os momentos uma mais-valia para o concretizar.

A todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, em especial ao professor Olímpio de Sousa Coelho, por ter sido crucial na escolha do caminho que estou a seguir, ao professor João Jorge Comédias Henriques, que transformou todo um processo teórico o mais prático possível, e ao professor e amigo João Diogo Saudade e Silva, por todas as oportunidades que me deu.

Aos meus colegas de Mestrado que cooperaram na recolha e organização dos dados e a todos aqueles que participaram no preenchimento dos questionários, pelo que, sem estes o estudo não se tinha realizado.

Aos meus pais, por toda a educação e valores que me transmitiram, pelo carinho e apoio incondicional nos momentos mais difíceis, assim como o grande exemplo que têm sido ao longo da minha vida.

Aos meus irmãos, que sempre foram e serão o meu braço direito na vida, por toda a paciência, amor e conhecimentos que me têm passado, independentemente da distância.

À minha namorada por ser, acima de tudo, a minha melhor amiga e me ajudar incondicionalmente em todos os momentos.

Ao Bruno Tenreiro, por toda a troca de conhecimentos que foram fundamentais para a realização do trabalho, pelas críticas sempre construtivas que foi fazendo e principalmente, pela maneira humana como trabalha e ajuda os seus amigos.

A todos os meus familiares e amigos que de alguma forma contribuíram para a conclusão de mais uma etapa da minha vida, o meu mais sincero e profundo obrigado, em especial aos meus avós, ao João Ferreira e ao Bruno Oliveira.

Resumo

O presente estudo teve por objectivo investigar se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação, se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, com as crenças normativas e com as crenças de controlo interno e externo dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física. A amostra foi constituída por 2094 participantes, alunos do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de 12 escolas do concelho de Lisboa. 1074 alunos eram do género masculino e a idade dos inquiridos variou entre os 9 e os 21 anos de idade. Para recolher os dados foram utilizados dois questionários, “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” e “Escala de Competição/Cooperação”. Os resultados apontaram existir uma correlação significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, sendo no entanto negativamente nas crenças desfavoráveis. Os resultados também indicam que as estratégias cooperativas centradas na relação são fundamentais para a criação de um trabalho em conjunto e de uma colaboração entre todos o que irá ajudar a incluir todos os alunos numa determinada tarefa. Através dos resultados conclui-se ainda que as crenças comportamentais favoráveis mostram que a inclusão de alunos com deficiência nas turmas é benéfico para todos, assim como, que as crenças comportamentais desfavoráveis mostram que a presença de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas não prejudica o clima de aula nem a aprendizagem dos alunos ditos normais. As crenças normativas mostram que os alunos sem deficiência valorizam a presença de alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas, ou seja a sua inclusão, sem estes prejudicarem o normal funcionamento das aulas, o que está comprovado nos resultados. Por fim os resultados também indicam que as crenças de controlo interno mostram que os alunos sem deficiência ajudam os alunos com necessidades educativas especiais dentro e fora da escola, mas com valores mais elevados dentro, e que as crenças de controlo externo provam que sempre que necessário deve haver um ajuste no currículo e nas actividades dos alunos com necessidades educativas especiais.

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

Abstract

The present study aimed to investigate if the use of cooperative strategies centered on the relationship is positively related to favorable and unfavorable behavioral beliefs, normative beliefs and with the beliefs of internal and external control of the students, towards inclusion of peers with disabilities in physical education classes. The sample consisted of 2094 participants, students of 1st, 2nd and 3rd cycle of basic education and secondary education in 12 schools in the municipality of Lisbon. 1074 students were male and the age of the respondents ranged between 9 and 21 years old. To collect data two questionnaires were used, "The attitude of the students on the inclusion of peers with disabilities" and "Scale Competition / Cooperation". The results/ answers showed there was a significant correlation between cooperative strategies focused on relationship and favorable behavioral beliefs, unfavorable behavioral beliefs, normative beliefs, beliefs of internal and external control, despite being negatively in unfavorable beliefs. The results/ answers also indicate that cooperative strategies centered on relationships are fundamental to the creation of a joint effort and collaboration of everybody and this will help to include all students in a given task. From the results it is also concluded that the favorable behavioral beliefs show that the inclusion of students with disabilities in classrooms is beneficial for all, as well as the unfavorable behavioral beliefs show that the presence of students with special needs in classrooms does not affect the climate in the classroom or the learning of so-called normal students. The normative beliefs show that students without disabilities value the presence of students with special educational needs in their classes, ie their inclusion without harming the normal work of these classes, which is proven in the results. Finally the results also indicate that internal control beliefs show that students without disabilities help students with special educational needs within and outside the school, but with higher values within, and external control beliefs prove that whenever necessary there should be an adjustment in the curriculum and activities for students with special educational needs.

Keywords: disability; inclusion; inclusive education; physical education; students with special educational needs; attitudes of students; cooperation; cooperative strategies; theory of planned behavior.

Lista de siglas e abreviaturas

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

Introdução	13
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	15
1.1 Inclusão	15
1.1.1. Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física	16
1.2 Teoria do Comportamento Planeado	19
1.3 Cooperação	22
Capítulo 2: Abordagem metodológica.....	24
2.1 Definição de objectivos	24
2.2 Questão de partida	24
2.3 Caracterização do estudo	25
2.4 Instrumentos de medida	25
2.5 Procedimentos.....	26
2.6 Caracterização das variáveis em estudo.....	27
2.7 Hipóteses de estudo	27
2.8 Caracterização da amostra	28
Capítulo 3: Apresentação dos resultados.....	32
3.1 Análise descritiva.....	32
3.1.1 Estratégias cooperativas centradas na relação.	32
3.1.2 Crenças comportamentais favoráveis	33
3.1.3 Crenças comportamentais desfavoráveis.....	35
3.1.4 Crenças normativas.....	37
3.1.5 Crenças de controlo	39
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 nº1.....	44
3.2.2	Hipótese nº2.....	44
3.2.3	Hipótese nº3.....	45
3.2.4	Hipótese nº4.....	45
3.2.5	Hipótese nº5.....	46
3.2.6	Hipótese nº6.....	46
Capítulo 4: Análise, tratamento e discussão dos resultados		48
4.1	Discussão de resultados	48
4.1.1	Estratégias Cooperativas centradas na Relação	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.....	51
4.2	Impacto no ensino da educação física.....	51
Conclusão		54
Bibliografia.....		56
Anexos.....		59
Anexo 1 – Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014).....		59
Anexo 2 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014).		60
Anexo 3 – Outputs da hipótese nº1 (IBM SPSS Statistics)		61
Anexo 4 – Outputs da hipótese nº2 (IBM SPSS Statistics)		62
Anexo 5 – Outputs da hipótese nº3 (IBM SPSS Statistics)		63
Anexo 6 – Outputs da hipótese nº4 (IBM SPSS Statistics)		64

Anexo 7 – Outputs da hipótese nº5 (IBM SPSS Statistics)	65
Anexo 8 – Outputs da hipótese nº6 (IBM SPSS Statistics)	66

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas na relação”.....	32
Tabela 2 – Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014).	33
Tabela 3 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”.....	34
Tabela 4 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças Comportamentais Favoráveis.	35
Tabela 5 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”.....	36
Tabela 6 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças Comportamentais Desfavoráveis.....	37
Tabela 7 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças normativas”.....	38
Tabela 8 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças Normativas.	39
Tabela 9 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo”.....	39
Tabela 10 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças de Controlo.....	40
Tabela 11 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”.....	41
Tabela 12 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças de Controlo Interno.	42

Tabela 13 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo” .	43
Tabela 14 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças de Controlo Externo.	43
.Tabela 15 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças Comportamentais Favoráveis.	44
Tabela 16 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças Comportamentais Favoráveis.	44
Tabela 17 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças Normativas....	45
Tabela 18 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças de Controlo	45
Tabela 19 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças de Controlo Interno.....	46
Tabela 20 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças de Controlo Externo.	46

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Idade dos 2094 alunos inquiridos	28
Gráfico 2 – Escola que os 2094 alunos inquiridos frequentam.	29
Gráfico 3 – Género dos 2094 alunos inquiridos.	29
Gráfico 4 – Ano de escolaridade que os 2094 alunos inquiridos frequentam.	30
Gráfico 5 – Existência ou não de pelo menos um aluno com NEE na turma em anos anteriores.	30
Gráfico 6 – Presença de alunos com NEE na turma no presente ano lectivo.	30
Gráfico 7 – Origem dos 2094 alunos inquiridos.	31
Gráfico 8 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas na relação”	33
Gráfico 9 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”.	34
Gráfico 10 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”	36
Gráfico 11 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças normativas”.	38
Gráfico 12 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo”.	40
Gráfico 13 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”.	41
Gráfico 14 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”.	43

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação, nomeadamente dos alunos com deficiência, tendo vindo a ser cada vez mais crescente e um motivo de interesse para os investigadores, tanto nacionais como internacionais. Em Portugal estão regulamentados (Declaração de Salamanca, 1994; Decreto-Lei 3/2008) os direitos de todos os alunos em poderem aceder ao ensino regular o que tem vindo a trazer algumas mudanças no sistema de ensino por motivos de adaptação às necessidades de cada um. Em termos mais concretos e centrando a questão na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, existe uma multiplicidade de variáveis que têm vindo a ser estudadas e que se relacionam positivamente com o papel decisivo dos professores, mas também dos alunos. A relação entre os professores e os alunos com a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, é o tema principal da investigação tendo como base as estratégias cooperativas centradas na relação.

O estudo tem como base a relação entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças que resultam da Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991), em alunos desde o 1º ciclo do ensino básico até aos alunos do ensino secundário. As Crenças estão divididas em três tipos: crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e crenças de controlo interno e externo.

Os objectivos do estudo passam por:

- a) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- b) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- c) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

- d) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças de controlo dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- e) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- f) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças de controlo 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 o enquadramento teórico, que serve de base a todo o trabalho, pois através da literatura mais influente e mais actual sobre esta temática, consegue-se realçar os aspectos mais importantes que iram dar estrutura ao trabalho e que posteriormente vão ser fundamentais para a discussão de resultados. Neste capítulo são apresentados os documentos oficiais que norteiam o ensino em Portugal, assim como, os autores que analisam e abordam a temática em estudo. No capítulo dois, é realizada a abordagem metodológica, em que são definidos os objectivos, é descrita a questão de partida, é caracterizado o estudo, são apresentados e explicados os instrumentos de medida, questionários, procedimento e as variáveis em estudo assim como a amostra e são definidas as hipóteses de estudo. O capítulo três baseia-se na apresentação dos resultados, tanto descritiva como inferencial. No capítulo quatro é realizada a discussão dos resultados tendo em conta as diferentes hipóteses de estudo e apresenta-se o impacto e a influência que este estudo pode ter para o ensino da EF.

Por último, a conclusão de todo o trabalho tem como base, a revisão da literatura, os objectivos e a discussão dos resultados, ou seja, vão ser apuradas todas as conclusões retiradas do estudo e confirmada a consecução dos objectivos, assim como a percussão que isto terá na criação de climas cooperativos para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1.1 Inclusão

A inclusão dos alunos com NEE advém da heterogeneidade da população escolar que tem vindo a aumentar e que não tem sido acompanhada pelo sistema educativo (Leitão, 2010). Como Leitão (2010) defende, a Inclusão antes de mais nada é uma questão de direitos e valores, o que significa, em certos casos, um esforço de mudança e melhoria das condições da própria escola e com isto proporcionar a todos melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação. Lieberman e Houston-Wilson (2002, citados por O'Brien, Kudláček & Howe, 2009) falam de inclusão como um apoio prestado aos alunos com deficiência nas salas de aula típicas, em vez de os tirar de lá com o intuito de receberem serviços “especiais”. Para Stainback e Stainback (1996) a inclusão é a aceitação das diferenças de cada um e a resposta às necessidades individuais em comunidade (O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009). Actualmente e segundo Vázquez, Ayats, Ródenas, Niort e Sánchez (2011), quando se fala de NEE, está-se a falar de alunos com deficiência e transtornos comportamentais.

A educação nas instituições deve proporcionar igualdade de oportunidades e de participação a todos os alunos abarcados por esse contexto, conseguindo assim o objectivo da Declaração de Salamanca de criar uma “escola para todos”, ou seja “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Organização das Nações Unidas para a Educação, 1994). As oportunidades oferecidas aos alunos com NEE devem ser iguais aos dos seus colegas, sendo isto um factor importante para o seu crescimento e desenvolvimento (BAALPE, 1996 citados por O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009). Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, a educação inclusiva garante a igualdade na educação quer no acesso quer nos resultados, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino.

A maioria dos alunos com deficiência (quase 96%) recebem educação nas escolas regulares e metade fica a maior parte do dia nas escolas e em salas de aulas de educação geral (Block & Obrušnikova, 2007). Posto isto a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores são importantes factores para a inclusão de alunos com deficiência e para todo o tipo de diferenças culturais (Leitão, 2010).

Como Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koidou (2008) afirmam existem vantagens na inclusão escolar tanto para os alunos com deficiência como para os alunos sem deficiência. Alunos sem deficiência aprendem a se aproximar de crianças com diferentes características (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), a desenvolver empatia e aceitação das diferenças individuais das crianças (Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), a se tornarem mais conscientes e mais sensíveis às necessidades de outras crianças (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), e aprender mais sobre pessoas com deficiência (Horvat, 1990 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). Ou seja, a educação inclusiva de alunos com NEE irá dar oportunidade para desenvolver atitudes positivas dos alunos sem deficiência em relação a seus pares com deficiência (Salão, 1994; Salisbury, Callucci, Palombaro & Peck, 1995; Mrug et al, 2002 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008).

1.1.1. Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Segundo Hunt e McDonnel (2007, citado por Qi & Ha, 2012) os professores, os pais, os alunos e as administrações das escolas são os principais interessados na criação de escolas inclusivas.

Como O'Brien, Kudláček e Howe (2009), defendem em muitos países europeus, a educação física inclusiva ainda é uma prática em desenvolvimento, havendo esperanças de se chegar a um consenso sobre as práticas inclusivas. O'Brien, Kudláček e Howe (2009) afirmam que existem muitos estudos sobre as práticas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas que a pesquisa relacionada com a educação física ainda é escassa. Contudo estudos (Block & Vogler, 1994; Block & Obrušníková, 2007 citado por O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009) mostram resultados muito positivos na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Hutzler (2003 citado por Kudláček, Ješina, & Wittmanová, 2011) e Sherrill (2004 citado por Kudláček, Ješina, & Wittmanová, 2011) afirmam que um dos papéis principais de um professor de educação física é promover a relação e a participação inclusiva de todos para com os seus pares com deficiência. Uma criança com NEE pode efectivamente trabalhar em Educação Física e isso pode ser conseguido sem esta

prejudicar os seus colegas sem deficiência (Goodwin & Watkinson, 2000; Faison-Hodge & Porretta, 2004; Obrušníková et al., 2003 citado por O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009).

A aceitação social de alunos sem deficiência é um factor fundamental para que a inclusão dos alunos com deficiência seja eficaz no ensino geral, suportado por um conjunto de benefícios dessa inclusão tais como sentimentos de pertença a um grupo, de igualdade, de inclusão e de aceitação social (Block & Obrušnikova, 2007; Hutzler, 2003 citado por Obrušnikova, Block, & Dillon, 2010). No entanto segundo Goodwin e Watkinson (2000) as interacções entre colegas ditos normais com os seus pares com deficiência em educação física geral muitas vezes são limitadas (Obrušnikova, Block, & Dillon, 2010). A participação dos diferentes alunos para com os alunos com NEE trata-se da construção de uma cultura e de um modo de vida em que a resolução de problemas assenta na confiança, na partilha de opiniões e na construção de relações de interdependência positiva (Leitão, 2010).

Sherrill (2004, citado por Hutzler & Levi, 2008) afirma que Educação Física no EUA é vista como uma área curricular em que são necessárias medidas educativas de apoio. Contudo e na maioria dos países europeus, a Educação Física não é reconhecida como um serviço básico, esperando os administradores e profissionais que seja um professor generalista a lidar com uma turma de 40 crianças em que também tem incluídas uma ou mais crianças NEE (Boursier & Kahrs, 2003; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005 citado por Hutzler & Levi, 2008).

A aceitação social e inclusão social nas aulas de Educação Física estão directamente relacionados com as atitudes e crenças dos alunos sem deficiência quando relacionados com alunos com deficiência (Hutzler, 2003 citado por Obrušnikova, Block, & Dillon, 2010).

Compete ao professor de educação física criar condições de acesso a todos os alunos, anulando ou minimizando as barreiras e as impossibilidades presentes durante uma actividade, de forma a adequar o processo de ensino e de aprendizagem para responder às necessidades de todos os alunos (Leitão, 2010).

Alguns estudos mostram que os professores de educação física têm atitudes mais favoráveis perante alunos com deficiências leves em contraste com alunos com deficiências graves (Block & Rizzo, 1995; Conatser, Bloco & Gansneder, 2002; Duchane & French, 1998; Rizzo & Vispoel, 1991 citado por Qi & Ha, 2012). As atitudes mais favoráveis em relação aos professores estão relacionadas com as professoras (Meegan & McPhail, 2006 citado por Qi &

Há, 2012), com os professores que têm mais experiência com alunos com deficiência (Block & Rizzo, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991; Tripp & Rizzo, 2006 citado por Qi & Há, 2012), com os professores que tiveram uma preparação académica adequada (Block & Rizzo, 1995; Klavina, 2008; Tripp & Rizzo, 2006 citado por Qi & Há, 2012), e com os professores que apresentam maior competência inata (Block & Rizzo, 1995; Obrusnikova, 2008; Rizzo & Vispoel, 1991; Tripp & Rizzo, 2006 citado por Qi & Há, 2012).

Vários estudos (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Lockhart, Frence & Gench, 1998; Loovis & Loovis, 1997; Murata, Hodge & Little, 2000; Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou & Koidou, 2008; Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000; Tripp, francês, & Sherrill, 1995; Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003 citado por Qi & Há, 2012) identificaram variáveis associadas a atitudes positivas e a atitudes negativas dos alunos sem deficiências quando em interacção com alunos com NEE. As atitudes positivas estão associadas a alunos do sexo feminino (Block, 1995; Panagiotou et al, 2008; Slininger et al, 2000; Tripp et al, 1995; Verderber et al, 2003 citado por Qi & Há, 2012) e a alunos que tenham tido experiências com um membro da família ou com um amigo próximo com deficiência (Block, 1995 citado por Qi & Há, 2012) enquanto as atitudes negativas estão associadas a alunos que tiveram um contacto com alunos com deficiência que não tenha sido favorável (Hutzler & Levi, 2008 citado por Qi & Há, 2012) e aqueles alunos que têm um nível de escolaridade superior (Verderber et al, 2003 citado por Qi & Há, 2012).

Murata et al (2000 citado por Qi & Há, 2012) propõe factores que resultaram em atitudes positivas dos alunos sem deficiência em ambientes inclusivos nas aulas de educação física para com alunos com NEE, tais como, o incentivo social, a interacção entre todos os alunos, o jogo cooperativo e o apoio profissional.

Loovis e Loovis (1997 citado por Qi & Há, 2012) verificaram que a consciencialização dos alunos sem deficiência das dificuldades que os alunos com NEE têm através de actividades como, a orientação e mobilidade, os olhos vendados, andar de cadeira de rodas e comunicar com linguagem gestual, tem um efeito positivo nos alunos sem deficiência.

Goodwin e Watkinson (2000 citado por Qi & Há, 2012) mostraram que quando os alunos com deficiência eram submetidos a isolamentos sociais, a competência e a participação destes alunos diminuía significativamente, enquanto quando se criavam sentimentos de pertença a

um grupo, estes alunos mostravam capacidades de participação com os colegas e de partilha dos benefícios da tarefa em questão.

Triandis (1971) define atitude como emoções que originam uma serie de ações numa determinada situação (Hutzler & Levi, 2008). As atitudes segundo Doulkeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010) são a chave para mudar comportamentos, caracterizada não pelo comportamento mas pela situação que ocorre após o mesmo.

1.2 Teoria do Comportamento Planeado

Ao longo dos anos a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) uma extensão da Teoria da Acção Racional (Ajzen & Fishbein, 1980) foi utilizada para estudar as atitudes dos alunos ditos normais quando em contacto com colegas com deficiência, ou seja, uma teoria criada para prever e explicar o comportamento humano em contextos específicos (Ajzen, 1991). Como na teoria original a Teoria do Comportamento Planeado tem como factor central a intenção do individuo para realizar um determinado comportamento (Ajzen, 1991). Em geral, quanto mais forte é a intenção de um individuo se envolver num determinado comportamento mais provável deve ser o seu desempenho, contudo uma intenção comportamental somente se transforma em comportamento se houver um controlo volitivo (Ajzen, 1991).

A teoria fala dos alunos que têm uma atitude favorável para brincar com um colega com deficiência, perceber o que os outros (por exemplo, professores, pais ou colegas) esperam deles quando estes estão a jogar com um colega com deficiência, e por fim expressar um forte sentimento de controlo, o que faz com que sejam mais propensos a ter fortes intenções de jogar com um colega com deficiência em Educação Física (Ajzen, 1991).

Segundo Miller (1956, citado por Ajzen, 1991) as pessoas podem criar um elevado número de crenças sobre um determinado comportamento, mas estas crenças podem ser só relativas a um determinado momento. Estas crenças são consideradas determinantes para a intenção e acções de uma pessoa (Ajzen, 1991).

As crenças podem-se dividir em comportamentais, crenças normativas ou de crenças controlo (Ajzen, 1991) que são construídas por pensamentos que vêm à mente quando se realiza uma pergunta aberta a um entrevistado sobre um determinado comportamento alvo (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Obrušnikova, Block, & Dillon, 2010).

As crenças comportamentais estão relacionadas com percepções que são formadas sobre um determinado resultado e os custos que advêm da realização do comportamento. Os comportamentos são avaliados como positivos ou negativos, o que irá criar nas pessoas diversas atitudes em relação aos comportamentos em questão. Desta forma, aprende-se a favorecer comportamentos que se espera que tenham consequências desejáveis e por outro lado formamos atitudes desfavoráveis em relação a comportamentos que associamos a consequências indesejáveis, ou seja, o valor subjectivo do resultado de uma acção contribui para a realização ou não de um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

As crenças normativas estão associadas à possibilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos em aprovar ou reprovar a realização de um determinado comportamento. A força de cada crença normativa está relacionada com a motivação da pessoa para cumprir com a referência em questão (Ajzen, 1991).

As crenças de controlo podem ser baseadas na experiência vivida com um determinado comportamento, sendo porém também influenciadas por informações diversas sobre o comportamento que podem aumentar ou reduzir a dificuldade de se realizar o comportamento em questão. Quanto mais recursos e oportunidades as pessoas acreditam que possuem, e menos forem os obstáculos e impedimentos que antecedem o comportamento, maior deve ser a sua percepção de controlo sobre o comportamento em questão (Ajzen, 1991).

Na actividade física a atitude de uma criança dita normal face à inclusão de uma criança com deficiência está relacionada com (a) o grau em que a criança estima o resultado da inclusão como positivo ou negativo, (b) o que ele ou ela acredita que se espera dele ou dela por professores, pais, colegas e outros agentes sociais, e (c) o grau em que ele ou ela se percebe a si mesmo como competente em tal contexto (Hutzler & Levi, 2008).

Contudo, como Ajzen e Fishbein (1980) explicam, um indivíduo pode ter sempre ou uma atitude positiva ou negativa em relação ao objecto que esteja em contacto com o mesmo (Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010). Posto isto, nos últimos tempos houve vários estudos (Kodish, Hodges-Kulinna, Martin, Pangrazi, & Darst, 2006; Tripp & Rizzo, 2006) que têm utilizado a Teoria do Comportamento Planeado para investigar variáveis em contexto inclusivos em aulas de Educação Física mas que no entanto estão muito mais centrados sobre as atitudes dos professores de Educação Física do que nos alunos sem deficiência (Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

Os estudos que analisaram os alunos sem deficiência em ambientes inclusivos de aulas de Educação Física ou são muito teóricos (Block, 1995) ou então utilizaram a Teoria da Acção Racional (Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003) em vez da Teoria do Comportamento Planeado (Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

Hoje em dia e segundo DePauw e Doll-Tepper (2000, citado por Vázquez et al, 2011) a inclusão de alunos com NEE tem sofrido uma mudança continua sendo cada vez mais importante o papel dos professores neste processo. Kozub (2003) defende que a intervenção de professores de educação física é cada vez mais importante para o processo de inclusão, porque todas as adaptações ao currículo e às tarefas motoras torna mais pequeno o espaço de interacção entre os diferentes alunos (Vázquez et al, 2011).

Neste sector, os professores surgem como os principais intervenientes, devendo adoptar atitudes pertencentes com os objectivos da educação inclusiva, que “é guiada pelo princípio fundamental do valor da diversidade. Assim, a aceitação e o sentimento de suporte são essenciais para a criação de um ambiente inclusivo (Doulkeridou, Evaggelinou, & Kudláček, 2010)

Contudo Hutzler (2003, citado por Hutzler & Levi, 2008) chegaram à conclusão através de um estudo que o sexo feminino (Block, 1995; Loovis & Loovis, 1997; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000; Tripp, French, & Sherrill, 1995; Woodward, 1995), e ter um membro da família ou um amigo próximo com deficiência (Block, 1995) facilita com que as crianças apresentem atitudes positivas quando em contacto com uma criança com deficiência. Por outro lado, um estudo realizado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koidou (2008) veio mostrar que não existem diferenças significativas entre o grupo experimental e de grupo de controlo em relação às atitudes dos alunos ditos normais em relação aos seus pares com deficiência.

Na última década, houve um aumento de estudos sobre a inclusão de alunos com NEE que utilizaram a Teoria do Comportamento Planeado para investigar variáveis em contextos inclusivos (GPE Kodish, Hodges-Kulinna, Martin, Pangrazi & Darst, 2006; Tripp & Rizzo, 2006), mas a maioria desses estudos estão relacionados com as atitudes dos professores e não com as atitudes dos alunos sem deficiência (Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

1.3 Cooperação

As diferenças devem ser vistas como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e não como um obstáculo ou uma dificuldade no ensino (Ainscow, 2000 citado por Sanches & Teodoro, 2006). Para isto é necessário que exista cooperação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, pois de certa forma todos eles são co-responsáveis por isso, através de partilha de experiências e de vivências, assim como de saberes que iram ser fundamentais para que as respostas encontradas para os problemas sejam indicadas, oportunas e adaptadas, o que muitas vezes pode obrigar a mudanças metodológicas e organizacionais não só da turma mas também da própria escola (Ainscow, 1995 citado por Sanches & Teodoro, 2006).

Silva (2009) defende que a flexibilidade curricular e pedagógica diferenciada centrada na cooperação, assim como a aprendizagem cooperativa, são mediadas que permitem dar resposta a todos os alunos dentro de um grupo ou de uma turma.

A cooperação entre os professores, os alunos e os encarregados de educação é promovida pela direcção das escolas de modo a se criar um envolvimento inclusivo entre toda a comunidade escolar e a comunidade onde as escolas estão inseridas assim como com a área da saúde e da psicologia de modo a se conseguir criar e manter uma escola inclusiva (Silva, 2009; Declaração de Salamanca, 1994).

Hartup (1989, 1992 citado por Camargo & Bosa, 2009) defende que a criança deve ter dois tipos de relacionamento, o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical está ligado a pessoas de maior conhecimento e de poder social como os pais, os professores ou o irmão mais velho o que irá proporcionar maior segurança e protecção, enquanto que os relacionamentos horizontais são recíprocos e igualitários, pois envolvem colegas e pessoas da mesma idade, cujo o poder e os conhecimentos são semelhantes o que irá proporcionar às crianças desenvolvimento de habilidades sociais através da cooperação, de competição e intimidade (Hartup, 1989, 1992, citado por Camargo & Bosa, 2009).

Rute Leitão (2007 citada por Leitão, 2010) define que a interação entre alunos pode gerar conflitos, mas defende que a interação entre alunos é “uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem”, assim como que “um aluno a falar com outro consegue milagres”.

A aprendizagem cooperativa segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993 citado por Qi & Há, 2012) é definida como o uso de pequenos grupos para que os alunos possam trabalhar em conjunto para maximizar a aprendizagem de cada um e dos seus colegas.

Leitão (2010), define as estratégias cooperativas como uma estratégia de ensino centrada tanto em grupos pequenos de alunos como nos próprios alunos, que se organizam tendo em conta as diferenças de todos os membros, que resulta numa diversidade de actividades e contextos sociais de aprendizagem, que irão ajudar os alunos a construir a sua própria compreensão do mundo em que vivem.

Segundo Silva (2009) a cooperação entre pares diferentes, assim como, a aceitação e a valorização da diversidade e a aprendizagem da multiplicidade são valores fundamentais que norteiam a inclusão social de pessoas com necessidades especiais que posteriormente assumem o seu papel na sociedade em que se inserem.

Trabalhar com alunos num mesmo espaço em cooperação e em cooperação com a educação especial, não é uma tarefa linear e muitas das vezes não pode ser implementada se não houver uma estrutura de suporte que ajude a que exista uma reflexão sobre o processo (Silva, 2007 citado por Silva, 2009).

Panagiotou et al. (2008 citado por Qi & Há, 2012) mostrou que os alunos mostravam comportamentos cooperativos para com os alunos com deficiência durante as aulas de educação física mas que quando se tratava de competição e de querer ganhar os alunos não queriam os alunos com NEE nas suas equipas, pois gostavam de ter colegas que os ajudassem a ganhar os jogos.

Johnson e Johnson (1989, citado por Leitão, 2010) através das suas investigações chegaram à conclusão que a aprendizagem cooperativa melhora o desempenho académico e a integração social dos alunos com deficiência, o que facilita a sua inclusão.

Capítulo 2: Abordagem metodológica

2.1 Definição de objectivos

Os objectivos do presente estudo são:

- a) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- b) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- c) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- d) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças de controlo dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- e) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.
- f) Saber se o uso de estratégias cooperativas centradas na relação se relaciona positivamente com as crenças de controlo 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 de cooperação centradas na relação se relacionam com as crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, em alunos do 1º ciclo de ensino aos alunos do ensino secundário, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência das aulas de EF?

2.3 Caracterização do estudo

A natureza da recolha de dados do estudo é do tipo quantitativo e é uma investigação em Ciências Sociais que segue uma abordagem nomotética. Esta abordagem procura explicar vários acontecimentos em vez de um isolado. Os dados são numéricos com base em observações explícitas e fáceis de agregar, comparar e sumariar. Como passa por observações específicas para descobrir padrões entre os eventos observados o estudo é indutivo.

O desenho passa por realizar um estudo observacional transversal (cross-sectional).

2.4 Instrumentos de medida

Os instrumentos utilizados neste estudo foram dois questionários aferidos, aprovados e utilizados em estudos realizados anteriormente. Estes instrumentos são:

(a) A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014) (Anexo 1);

(b) Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014) (Anexo 2);

O questionários “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” foi construído tendo como base a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) tendo sido utilizada uma adaptação da Escala de Likert com parâmetros de um a seis, sendo o mais baixo (1) o associado ao “pouco importante” e o mais elevado (6) ao “muito importante”. No questionário “Escala de Competição/Cooperação” foi utilizado de igual forma uma adaptação da Escala de Likert como no primeiro questionário.

O questionário relacionado com as atitudes é composto por 20 questões avaliadas também de 1 a 6 mas de “pouco importante” a “muito importante”. Este apresenta duas versões sendo uma delas para as turmas que contém alunos com NEE e outra para as turmas que não têm alunos com NEE. Isto acontece porque é importante diferenciar as atitudes dos alunos ditos normais quando em contacto diário com os alunos com NEE e os alunos que não estão em contacto diário com os mesmos. O questionário está dividido em três dimensões, Crenças Comportamentais, Crenças Normativas e Crenças de Controlo, tendo cada uma delas associada a si várias questões do questionário. As crenças comportamentais dividem-se em crenças comportamentais favoráveis e crenças comportamentais desfavoráveis, estando as favoráveis relacionadas com as questões cinco, sete, dez e catorze e as desfavoráveis

relacionadas com as questões um, três, oito e doze. As crenças Normativas relacionam-se com as questões quatro, seis, onze e quinze. Por último as crenças de controlo relacionam-se com as questões dois, nove, treze e dezasseis, sendo as questões nove e treze relacionadas com as crenças de controlo externo e as questões dois e dezasseis relacionadas com as crenças de controlo interno.

O questionário relativo à Competição/Cooperação é composto por 21 perguntas avaliadas de 1 a 6, de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. O questionário está dividido em quatro dimensões, sendo que a dimensão utilizada para a investigação é o uso de estratégias cooperativas centradas na relação, tendo associado as questões nove, a treze e a dezoito.

2.5 Procedimentos

Os procedimentos dividiram-se em duas partes: O procedimento operacional e o procedimento estatístico.

O procedimento operacional passou pela existência de um contacto prévio junto dos Directores de Turma das turmas seleccionadas, assim como aos Encarregados de Educação e ao Conselho Pedagógico, sendo posteriormente preenchido os questionários nas aulas de Direcção de Turma de cada professor. A realização dos questionários foi apenas efectuada aos alunos em que os Encarregados de Educação tenham aprovado a realização do mesmo, assim como a existência da aprovação dos questionários por parte do Conselho Pedagógico e dos Directores de Turma das respectivas turmas.

Os resultados obtidos são anónimos e apenas serão utilizados para fins académicos, tendo sido a intervenção aquando da aplicação dos questionários a menor possível, de forma a não manipular as respostas dos alunos.

O procedimento estatístico foi realizado através de uma análise inferencial através do Programa SPSS, utilizando o Teste de Correlação de Pearson, com o objectivo de estudar uma associação entre duas variáveis quantitativas, ou seja, as estratégias cooperativas associadas à relação 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

As variáveis presentes no estudo são as estratégias cooperativas centradas na relação que se iram relacionar com as crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, as crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo.

As estratégias cooperativas centradas na relação baseiam-se nos itens nove, treze e dezoito do questionário “Escala de Competição/Cooperação” (ESCOOP, Leitão, 2014).

As crenças comportamentais têm como base no valor subjectivo de uma determinada acção o que irá contribuir para a realização ou não de um determinado comportamento (Ajzen, 1991). As crenças comportamentais favoráveis baseiam-se nos itens cinco, sete, dez e catorze do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014) e as crenças comportamentais desfavoráveis aos itens um, três, oito e doze do mesmo questionário.

As crenças normativas relacionam-se com a motivação de um individuo em cumprir com um determinado comportamento (Ajzen, 1991). Os itens que fazem parte desta crença são os itens quatro, seis, onze e quinze do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014).

As crenças de controlo estão relacionadas com as possibilidades e o número de obstáculos que uma pessoa tem para realizar um comportamento (Ajzen, 1991). Os itens que se relacionam com as crenças de controlo são os itens dois, nove, treze e dezasseis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), que se dividem no item dois e dezasseis para as crenças de controlo interno e no item nove e treze para as crenças de controlo externo.

2.7 Hipóteses de estudo

As hipóteses de estudo são:

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

Hipótese nº2: O uso de estratégias cooperativas centradas na relação relaciona-se negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis.

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

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

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

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

2.8 Caracterização da amostra

A amostra do estudo é composta por 2094 alunos com uma média de idades de 13,24 anos ($\pm 1,9$), sendo o máximo 21 anos e o mínimo de 9 anos. Mais especificamente, 1,34% (28) da amostra tem 9 anos, 5,78% (121) tem 10 anos, 12,94% (271) tem 11 anos, 17% (356) tem 12 anos, 18,48% (387) tem 13 anos, 19,29% (404) tem 14 anos, 12,46% (261) tem 15 anos, 7,50% (157) tem 16 anos, 3,87% (81) tem 17 anos, 0,96% (20) tem 18 anos, 0,29% (6) tem 19 anos, 0,05% (1) tem 20 anos e 0,05% (1) tem 21 anos.

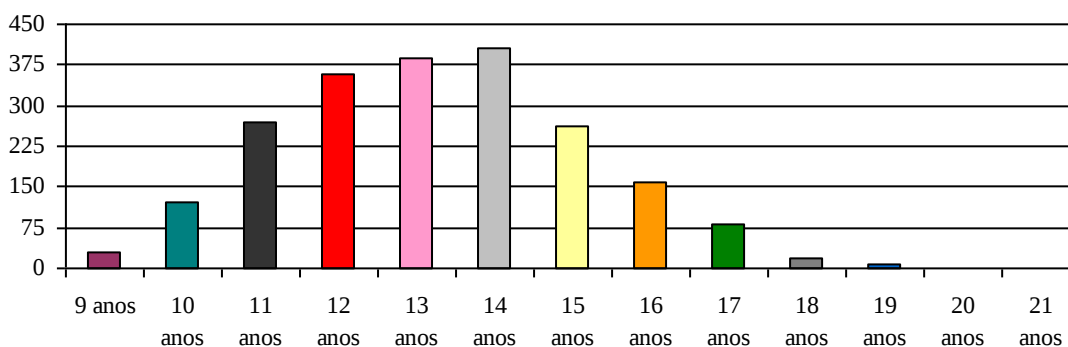


Gráfico 1 – Idade dos 2094 alunos inquiridos

Dos 2094 alunos, 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, 12,3% (258) frequenta a escola J, 13,7% (287) frequenta a escola K e 23% (482) frequenta a escola L.

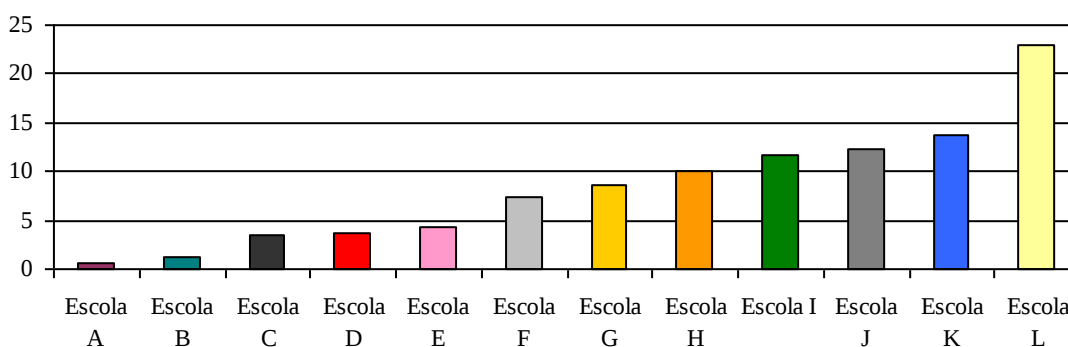


Gráfico 2 – Escola que os 2094 alunos inquiridos frequentam.

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

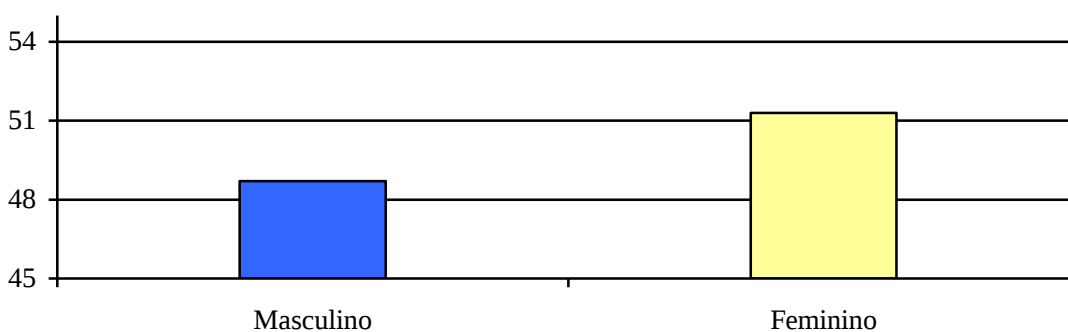


Gráfico 3 – Género dos 2094 alunos inquiridos.

Relativamente 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.

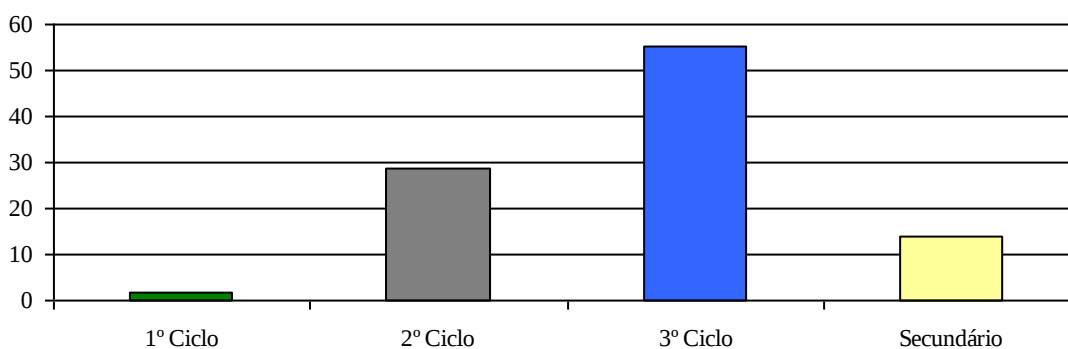


Gráfico 4 – Ano de escolaridade que os 2094 alunos inquiridos frequentam.

Em relação ao já ter tido 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.

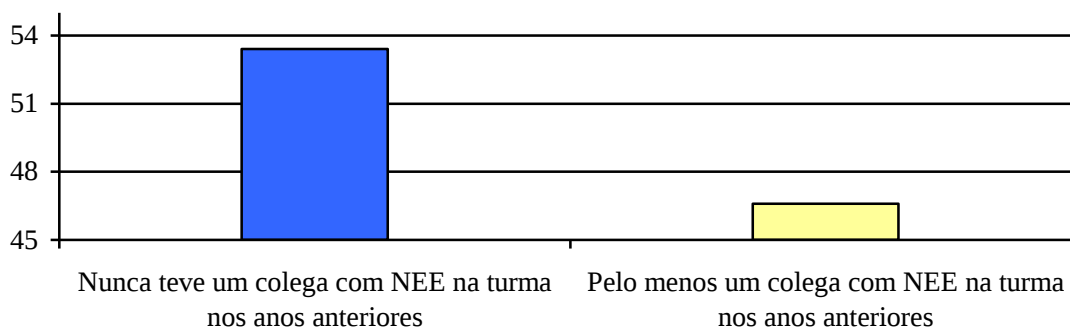


Gráfico 5 – Existência ou não de pelo menos um aluno com NEE na turma em anos anteriores.

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.

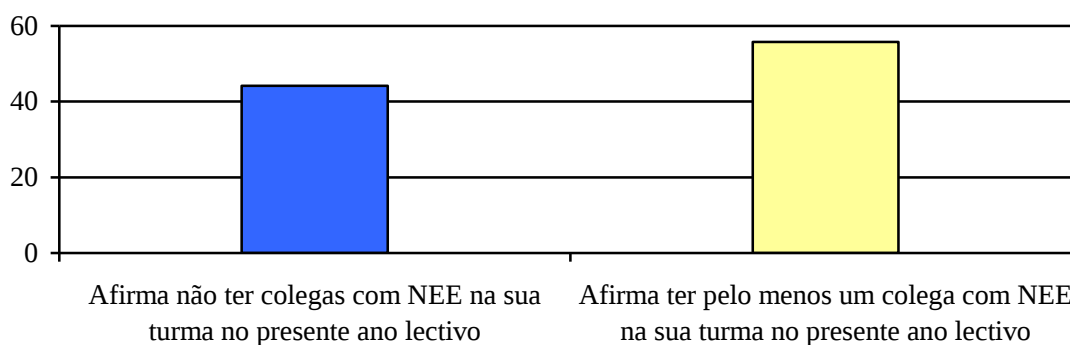


Gráfico 6 – Presença de alunos com NEE na turma no presente ano lectivo.

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.

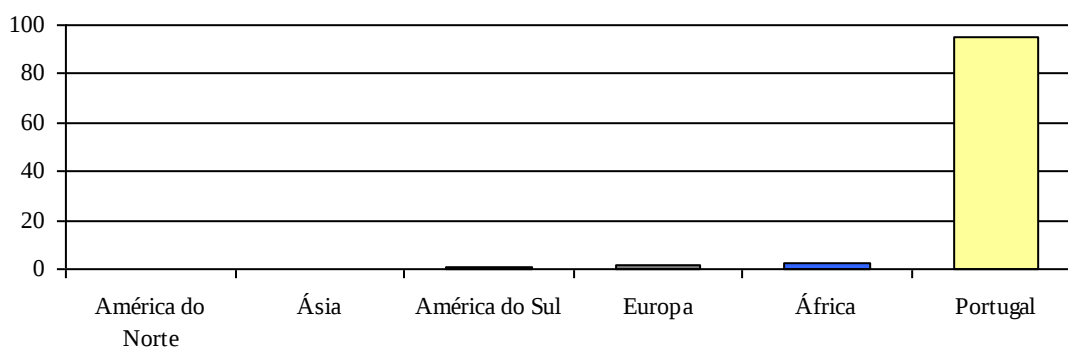


Gráfico 7 – Origem dos 2094 alunos inquiridos.

Capítulo 3: Apresentação dos resultados

3.1 Análise descritiva

A análise descritiva tem como base os dois questionários utilizados tendo em conta a média, o máximo, o mínimo e o desvio-padrão de todas as questões das diferentes dimensões de modo a se perceber como estes parâmetros variam consoante as afirmações.

3.1.1 Estratégias cooperativas centradas na relação.

A análise das afirmações do instrumento “Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014)”, tendo em conta as estratégias cooperativas centradas na relação, conclui que 37,61% dos alunos situam em “muito importante” o uso destas estratégias, tendo como situação oposta o “pouco importante” com 2,10%.

Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014)						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6
A colaboração cria e reforça os laços de amizade que unem as pessoas.	43	45	161	325	558	961
Com a cooperação e a ajuda mútua aprendo muito sobre mim e os outros.	42	85	268	485	588	626
Gosto de ajudar os outros alunos a aprender.	47	92	218	361	601	775
Média	44,00	74,00	215,67	390,33	582,33	787,33
%	2,10	3,53	10,30	18,64	27,81	37,61

Tabela 1 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas na relação”.

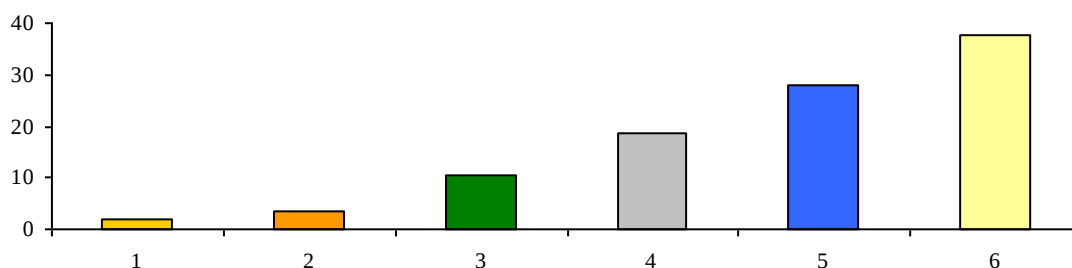


Gráfico 8 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “estratégias cooperativas centradas na relação”.

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 4,79 ($\pm 0,94$), com um máximo de 6 e um mínimo de 1.

Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014)				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
A colaboração cria e reforça os laços de amizade que unem as pessoas.	5,00	6	1	1,20
Com a cooperação e a ajuda mútua aprendo muito sobre mim e os outros.	4,61	6	1	1,26
Gosto de ajudar os outros alunos a aprender.	4,77	6	1	1,29
Valores médios	4,79	6	1	0,94

Tabela 2 – Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014).

3.1.2 Crenças comportamentais favoráveis

A análise das afirmações do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014)” tendo em conta as crenças comportamentais favoráveis, conclui que 33,65% dos alunos indicam como “muito importante” e apenas 7,70% indica como “pouco importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação quando as crenças comportamentais dos alunos são favoráveis na inclusão de alunos com NEE.

Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014)						
Crenças Comportamentais Favoráveis						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6
Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.	307	230	358	345	302	552
Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.	86	134	285	405	484	700
A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.	91	79	224	333	505	862
A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.	50	77	226	343	527	871
Média	161,33	147,67	289,00	361,00	430,33	704,67
%	7,70	7,05	13,80	17,24	20,55	33,65

Tabela 3 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”.

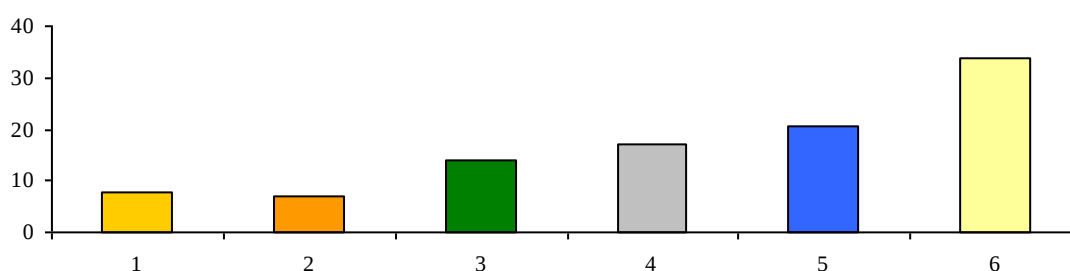


Gráfico 9 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”.

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 4,48 ($\pm 0,94$), com um máximo de 6 e um mínimo de 1.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Comportamentais Favoráveis				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.	3,84	6	1	1,76
Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.	4,51	6	1	1,44
A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.	4,75	6	1	1,40
A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.	4,83	6	1	1,30
Valores médios	4,48	6	1	0,94

Tabela 4 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças Comportamentais Favoráveis.

3.1.3 Crenças comportamentais desfavoráveis

A análise das afirmações do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)” tendo em conta as crenças comportamentais desfavoráveis, conclui que 44,76% dos alunos indicam como “pouco importante” e apenas 4,39% indica como “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação quando as crenças comportamentais dos alunos são desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Comportamentais Desfavoráveis						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6

A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.	1105	398	269	145	78	99
O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.	844	459	334	221	140	96
Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.	863	392	301	246	177	115
Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.	716	420	363	270	185	140
Média	937,33	416,33	301,33	204,00	131,67	103,33
%	44,76	19,88	14,39	9,74	6,29	4,93

Tabela 5 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”.

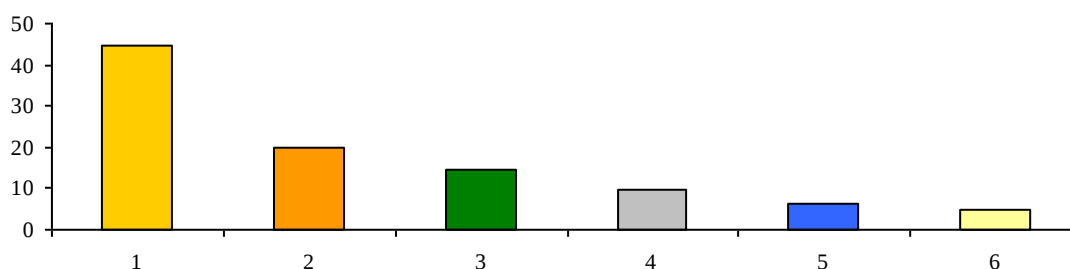


Gráfico 10 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 2.36 (± 1.11), com um máximo de 6 e um mínimo de 1.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Comportamentais Desfavoráveis				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.	2,04	6	1	1,42
O facto de haver alunos com deficiência na	2,35	6	1	1,48

turma perturba o normal funcionamento das aulas.				
Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.	2,44	6	1	1,57
Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.	2,62	6	1	1,58
Valores médios	2,36	6	1	1,11

Tabela 6 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças Comportamentais Desfavoráveis.

3.1.4 Crenças normativas

A análise das afirmações do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)” tendo em conta as crenças normativas, conclui que 42,84% dos alunos indicam como “muito importante” e apenas 5,56% indica como “pouco importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação quando relacionadas com as crenças normativas dos alunos.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Normativas						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6
O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.	44	42	93	177	383	1355
Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.	114	183	303	268	399	827
Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.	191	225	396	406	367	509
Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma	101	71	222	200	480	1020

não prejudica a minha aprendizagem
nas aulas de E.F.

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 7 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças normativas”.

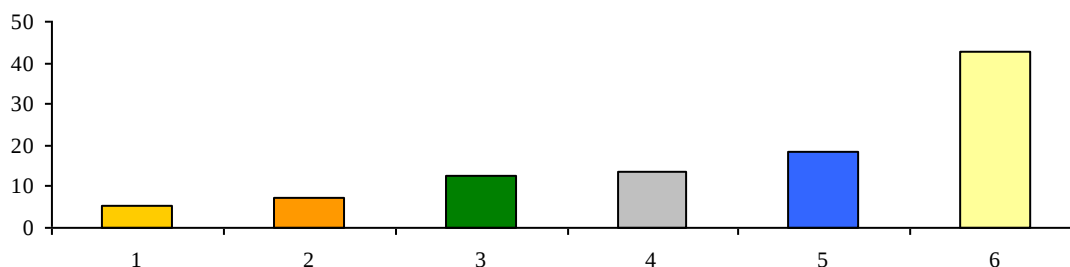


Gráfico 11 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças normativas”.

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 4,67 ($\pm 0,93$), com um máximo de 6 e um mínimo de 1.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Normativas				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.	5,33	6	1	1,15
Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.	4,50	6	1	1,58
Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.	3,98	6	1	1,61
Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.	4,88	6	1	1,44

Valores médios	4,67	6	1	0,93
-----------------------	------	---	---	------

Tabela 8 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças Normativas.

3.1.5 Crenças de controlo

A análise das afirmações do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)” tendo em conta as crenças de controlo, conclui que 34,77% dos alunos indicam como “muito importante” e apenas 7,67% indica como “pouco importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação quando relacionadas com as crenças de controlo dos alunos.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças de Controlo						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6
Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.	80	60	212	331	539	872
O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.	332	199	354	362	422	425
Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.	70	62	242	323	510	887
Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.	216	161	349	324	462	582
Média	160,67	107,00	269,33	338,67	490,33	728,00
%	7,67	5,11	12,86	16,17	23,42	34,77

Tabela 9 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo”.

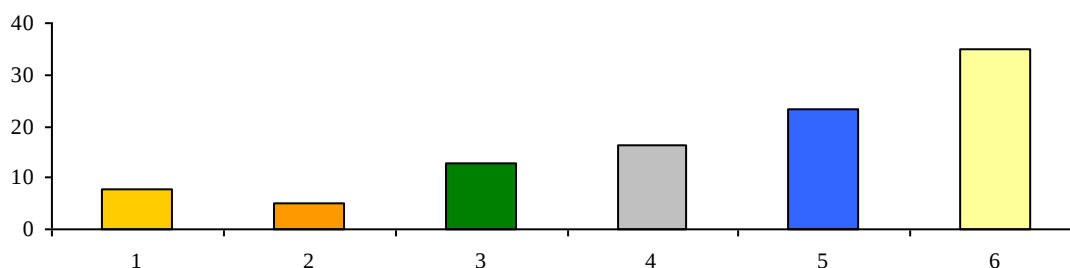


Gráfico 12 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo”.

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 4,39 ($\pm 1,01$), com um máximo de 6 e um mínimo de 1.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças de Controlo				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.	4,82	6	1	1,35
Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.	4,15	6	1	1,65
O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.	3,77	6	1	1,71
Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. O professor pede a colaboração de todos nós.	4,82	6	1	1,34
Valores médios	4,39	6	1	1,01

Tabela 10 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças de Controlo.

3.1.6 Crenças de controlo interno

A análise das afirmações do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)” tendo em conta as crenças de controlo interno, conclui que 34,72% dos alunos indicam como “muito importante” e apenas 7,07% indica como “pouco importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação quando relacionadas com as crenças de controlo interno dos alunos.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças de Controlo Interno						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6
Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.	80	60	212	331	539	872
Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.	216	161	349	324	462	582
Média	148,00	110,50	280,50	327,50	500,50	727,00
%	7,07	5,28	13,40	15,64	23,90	34,72

Tabela 11 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”.

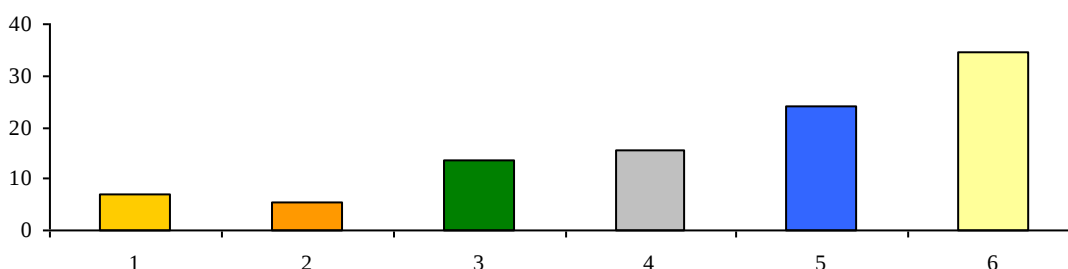


Gráfico 13 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”.

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 4,48 ($\pm 1,25$), com um máximo de 6 e um mínimo de 1.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças de Controlo Interno				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.	4,82	6	1	1,35
Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.	4,15	6	1	1,65
Valores médios	4,48	6	1	1,25

Tabela 12 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças de Controlo Interno.

3.1.7 Crenças de controlo externo

A análise das afirmações do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)” tendo em conta as crenças de controlo externo, conclui que 31,33% dos alunos indicam como “muito importante” e apenas 9,60% indica como “pouco importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação quando relacionadas com as crenças de controlo externo dos alunos.

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças de Controlo Externo						
Afirmações	Escala					
	1	2	3	4	5	6
O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.	332	199	354	362	422	425
Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. O professor pede a colaboração de todos nós.	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 13 – Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”.

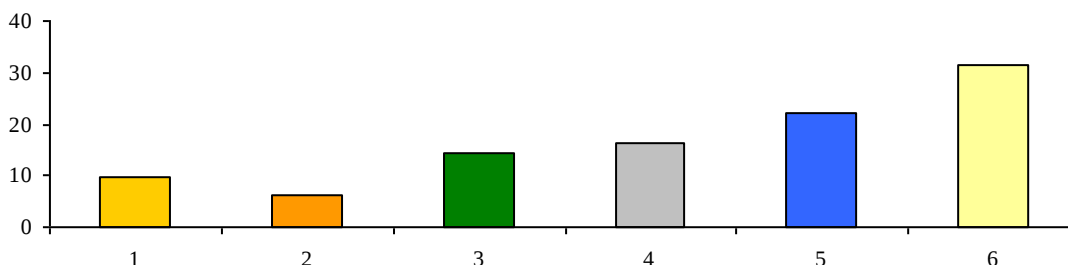


Gráfico 14 – Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”.

Em termos gerais a análise conclui que a média das afirmações é de 4,30 ($\pm 1,21$), com um máximo de 6 e um mínimo de 1

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças de Controlo Externo				
Afirmações	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.	3,77	6	1	1,71
Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. O professor pede a colaboração de todos nós.	4,82	6	1	1,34
Valores médios	4,30	6	1	1,21

Tabela 14 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Crenças de Controlo Externo.

3.2 Análise inferencial

3.2.1 Hipótese nº1

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

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas na relação não se relaciona positivamente com as crenças comportamentais favoráveis

Correlação de Pearson	Crenças Comportamentais Favoráveis
Estratégias cooperativas centradas na relação	$r = 0,341^{**}$ $p < 0,001$

.Tabela 15 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças Comportamentais Favoráveis.

$p < 0,001 < 5\%$ logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,341$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é moderada. (Anexo 3).

3.2.2 Hipótese nº2

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

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

Correlação de Pearson	Crenças Comportamentais Desfavoráveis
Estratégias cooperativas centradas na relação	$r = -0,142^*$ $p < 0,001$

Tabela 16 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças Comportamentais Favoráveis.

$p < 0,001 < 5\%$ logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = -0,142, p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é fraca (Anexo 4).

3.2.3 Hipótese nº3

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

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

Correlação de Pearson	Crenças Normativas
Estratégias cooperativas centradas na relação	$r = 0,303^{**}$ $p < 0,001$

Tabela 17 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas 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 entre as duas variáveis é moderada (Anexo 5).

3.2.4 Hipótese nº4

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

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

Correlação de Pearson	Crenças de Controlo
Estratégias cooperativas centradas na relação	$r = 0,360^{**}$ $p < 0,001$

Tabela 18 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças de Controlo

$p < 0,001 < 5\%$ logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,360$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é moderada (Anexo 6).

3.2.5 Hipótese nº5

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

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas na relação não se relaciona positivamente com as crenças de controlo interno.

Correlação de Pearson	Crenças de Controlo Interno
Estratégias cooperativas centradas na relação	$r = 0,335^{**}$ $p < 0,001$

Tabela 19 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças de Controlo Interno.

$p < 0,001 < 5\%$ logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,335$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é moderada (Anexo 7).

3.2.6 Hipótese nº6

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

H0: O uso de estratégias cooperativas centradas na relação não se relaciona positivamente com as crenças de controlo externo.

Correlação de Pearson	Crenças de Controlo Externo
Estratégias cooperativas centradas na relação	$r = 0,259^*$ $p < 0,001$

Tabela 20 - Teste de Correlação entre Estratégias Cooperativas e as Crenças de Controlo Externo.

$p < 0,001 < 5\%$ logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,259$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é fraca. (Anexo 8).

Capítulo 4: Análise, tratamento e discussão dos resultados

4.1 Discussão de resultados

Através deste estudo tentou-se perceber as atitudes dos alunos sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física relacionando com estratégias cooperativas centradas na relação.

4.1.1 Estratégias Cooperativas centradas na Relação

Os resultados estatísticos mostram que as estratégias cooperativas centradas na relação estão significativamente interligadas com todas as crenças, ou seja, a colaboração e a criação de um trabalho em conjunto são importantes para incluir todos os alunos numa tarefa. Silva (2009) vai de encontro a este resultado afirmando que o currículo e uma pedagogia centrada na cooperação são fundamentais para envolver todos os alunos dentro de um grupo ou de uma turma. Johnson, Johnson e Holubec (1993 citado por Qi & Há, 2012) mostram também que uma aprendizagem cooperativa é fundamental para que os alunos consigam maximizar a aprendizagem de cada um deles nomeadamente em grupos pequenos.

4.1.2 Crenças Comportamentais Favoráveis

Através do teste de correlação conclui-se que existe uma correspondência significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis, o que indica que a inclusão dos alunos com deficiência numa turma é benéfica para todos. Os alunos ditos normais ficam mais tolerantes, ganham sentimentos de pertença e tornam-se mais compreensivos (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003 citado por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), aprendem a se aproximar de crianças com diferentes características (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), a desenvolver empatia e a aceitar as diferenças individuais das crianças (Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), a se tornarem mais conscientes e mais sensíveis às necessidades de outras crianças (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou &

Koidou, 2008), e aprender mais sobre pessoas com deficiência (Horvat, 1990 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). Enquanto os alunos com NEE conseguem resultados muito interessantes como aprenderem mais do que se estivessem em turmas em separado (Block & Vogler, 1994; Block & Obrušníková, 2007 citado por O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009). Goodwin e Watkinson (2000 citado por O'Brien, Kudláček e Howe, 2009), Faison-Hodge e Porretta (2004 citado por O'Brien, Kudláček e Howe, 2009) e Obrušníková et al. (2003 citado por O'Brien, Kudláček e Howe 2009) afirmam mesmo que uma criança com NEE pode efectivamente trabalhar em educação física sem prejudicar os colegas sem deficiência.

4.1.3 Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Através do teste de correlação conclui-se que existe uma correlação significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças comportamentais desfavoráveis. Esta correlação é negativa, o que mostra uma desvalorização por parte dos inquiridos em atitudes que comprometam a inclusão dos alunos com NEE. Goodwin e Watkinson (2000 citado por Qi & Há, 2012) afirmam que a presença de alunos com NEE nas turmas não vai prejudicar o clima de aula nem a aprendizagem dos alunos ditos normais, antes pelo contrário trás à turma a participação e a partilha de comportamentos por parte dos alunos com deficiência. Estes autores afirmam até que o isolamento dos alunos com NEE torna-se bastante prejudicial para os mesmos pois diminui-lhes significamente a participação em grupos e as suas competências. Existem também estudos (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Lockhart, Frence & Gench, 1998; Loovis & Loovis, 1997; Murata, Hodge & Little, 2000; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008; Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000; Tripp, francês, & Sherrill, 1995; Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003 citado por Qi & Há, 2012) que nos mostram que existem atitudes negativas por parte dos alunos sem deficiência relacionadas com contactos anteriores desfavoráveis com alunos com deficiência (Hutzler & Levi, 2008 citado por Qi & Há, 2012) e relacionados com aqueles alunos que mostram um nível de escolaridade superior (Verderber et al, 2003 citado por Qi & Há, 2012) o que não vai de encontro com os resultados deste estudo.

4.1.4 Crenças Normativas

O teste de correlação concluiu que existe uma correlação significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças normativas, o que mostra que os alunos sem deficiência valorizam a presença de alunos com NEE nas suas turmas e que estes não lhes vão prejudicar a sua aprendizagem nem mesmo prejudicam o normal funcionamento das aulas (Goodwin & Watkinson, 2000; Faison-Hodge & Porretta, 2004; Obrušníková et al., 2003 citado por O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009). A literatura (Block & Obrušnikova, 2007; Hutzler, 2003 citado por Obrušnikova, Block, & Dillon, 2010) vai de encontro aos resultados do estudo pois afirma que a aceitação social dos alunos sem deficiência de alunos com deficiência é fundamental para a inclusão dos mesmos, trazendo valores de pertença a um grupo, de igualdade, de inclusão e de aceitação por parte dos alunos ditos normais. O estudo, através da correlação, mostra também que existe um sentimento de responsabilidade dos professores no processo de inclusão (Kozub, 2003 citado por Vázquez et al, 2011), ou seja, em fazer com que todos os alunos se respeitem independentemente das suas dificuldades (Hutzler, 2003; Sherrill, 2004 citado por Kudláček, Ješina, & Wittmanová, 2011).

4.1.5 Crenças de Controlo

O teste de correlação concluiu que existe uma correlação significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças de controlo, o que mostra que os alunos sem deficiência ajudam os alunos com NEE dentro e fora da escola, e que a ajuda de todos é necessária assim como um ajustamento ao currículo sempre que necessário (Silva, 2009). A Declaração de Salamanca (1994) e Leitão (2010) defendem que é necessário criar um ambiente propício à aprendizagem de todos, independentemente das suas diferenças. Rute Leitão (2007 citada por Leitão, 2010) vai de encontro a esta ideia de os alunos se ajudarem ser benéfica para todos, afirmando mesmo que “um aluno a falar com outro consegue milagres”. Como foi provado no estudo, por vezes é necessário modificar actividades na turma para incluir todos os alunos no processo ensino-aprendizagem (Silva, 2009) e como mostra a literatura (Ainscow, 1995 citado por Sanches & Teodoro, 2006) em certas situações é necessário mudar questões institucionais. A cooperação de todos e por vezes de profissionais especializados também está directamente relacionada com o ensino cooperativo, pois desta forma conseguimos criar medidas educativas de apoio quando necessárias (Sherrill, 2004

citado por Hutzler & Levi, 2008) mas que por vezes não podem ser implementadas se não existir uma estrutura de suporte que ajude a realizar uma reflexão sobre o processo (Silva, 2007 citado por Silva, 2009).

4.1.6 Crenças de Controlo Interno

O teste de correlação concluiu que existe uma correlação significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças de controlo interno, o que mostra que os alunos, nas aulas de educação física e fora da escola, ajudam os seus pares com deficiência quando necessário. Esta ligação e esta relação segundo a literatura (Hartup, 1989, 1992, citado por Camargo & Bosa, 2009) irá ajudar os alunos no desenvolvimento das suas habilidades sociais através da cooperação, da competição e da intimidade.

4.1.7 Crenças de Controlo Externo

Através do teste de correlação conclui-se que existe uma correlação significativa entre as estratégias cooperativas centradas na relação e as crenças de controlo externo, o que mostra que sempre que necessário deve haver um ajuste no currículo e nas actividades dos alunos para que todos possam participar e ajudar Silva (2009). O mesmo autor defende ainda que deve existir uma flexibilidade curricular e pedagógica diferenciada centrada na cooperação o que irá permitir dar resposta a todos os alunos dentro de um grupo ou de uma turma o que nem sempre é fácil de não houver uma estrutura de suporte à reflexão (Silva, 2007 citado por Silva, 2009). De acordo com o estudo e tendo como base Silva (2009), a aceitação e a valorização social são factores fundamentais para que uma pessoa com necessidades especiais no futuro possa conseguir ganhar o seu espaço na sociedade em que se insere.

4.2 Impacto no ensino da educação física

O presente estudo comprova que as estratégias cooperativas centradas na relação são uma ferramenta muito importante para os professores utilizarem nas suas aulas de EF com vista à inclusão de todos. Através dos resultados conseguimos perceber que os alunos definem como o mais importante, com vista à inclusão nas aulas, a colaboração e a criação de laços de

amizade entre as pessoas (45,91%) e como menos relevante a cooperação e a ajuda mútua com vista ao conhecimento próprio e dos outros (29,89%).

Os alunos tendo em conta as crenças comportamentais favoráveis, definiram como o mais importante ser a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, o que vai contribuir para que todos sejam mais tolerantes (41,17%) e que se ajudem uns aos outros (41,59%). Por outro lado, os alunos elegeram como menos importante a questão dos alunos com deficiência aprenderem mais nas aulas de EF do que se tivessem em aulas separadas só para eles (26,36%).

Nas crenças comportamentais desfavoráveis como já foi referido na análise inferencial e na discussão dos resultados a correlação entre a crença e as estratégias cooperativas centradas na relação é negativa pelo que os alunos desvalorizam as atitudes de afastamento dos alunos com NEE. Desta forma os alunos elegem como menos importante a noção de que a presença de alunos com NEE nas suas turmas iria prejudicar a sua aprendizagem (52,77%) assim como que se divirtam mais nas aulas de EF se na turma não houvesse alunos com deficiência (41,21%).

Os alunos nas crenças normativas elegeram, através das suas respostas, a noção de que o professor de EF espera que os alunos tratem com respeito os seus colegas com deficiência (64,71%), assim como a noção de que os pais acham que o facto de haver alunos com NEE na turma não prejudica a aprendizagem dos seus filhos (48,71%), como factores fundamentais para a inclusão de todos os alunos nas aulas. Por outro lado, os alunos afirmaram que o facto de haver alunos com deficiência nas turmas não iria prejudicar o normal funcionamento nas aulas de EF (24,31%).

Nas crenças de controlo interno os alunos elegeram como mais importante a ideia que quando os alunos com NEE têm dificuldades, eles próprios os ajudarem (41,64%) e como menos relevante a ideia de que estudam e brincam fora da escola com os seus colegas com deficiência (27,79%).

Por último, os alunos elegem nas crenças de controlo externo como mais importante a colaboração de todos para que os alunos com deficiência participem nas aulas de EF (42,36%) do que o professor modificar as tarefas que todos têm de fazer para que os alunos com NEE consigam participar (20,29%).

A inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares veio-se comprovar como um ponto positivo por existir uma abertura dos alunos ditos normais neste sentido, assim como a opinião dos alunos sobre o que pais pensam e na “aprovação” em se incluir todos os alunos nas aulas de EF, nomeadamente os alunos com NEE. Com isto, pode concluir-se que a criação de um clima mais cooperativo é um factor decisivo em termos da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, pois uma atitude mais cooperativa dos alunos, nomeadamente se centrada na relação traduz-se numa atitude mais inclusiva.

Conclusão

Através dos resultados e da análise realizada consegue-se concluir que a utilização de estratégias cooperativas centradas na relação são ferramentas fundamentais para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. As crenças comportamentais favoráveis, as crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo estão positivamente correlacionadas com as estratégias cooperativas centradas na relação, enquanto as crenças comportamentais desfavoráveis estão negativamente correlacionadas.

Os resultados mostram que “o meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.” (64,71%) e “os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF” (48,71%), são as afirmações que os alunos consideram mais importantes e que estão relacionadas com as crenças normativas, enquanto que “o facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas” (4,58%) e “a presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem” (4,73%), são as afirmações consideradas menos vezes “muito importante” pelos alunos e que estão relacionadas com as crenças comportamentais desfavoráveis.

Por outro lado, as afirmações que foram mais vezes assinaladas como “pouco importante” estão relacionadas com as crenças comportamentais desfavoráveis e são, “a presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem” (52,77%) e “eu divertia-me mais nas aulas de EF se na turma não houvesse alunos com deficiência” (41,21%), e as que foram menos vezes assinaladas são, “o meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.” (2,10%), crenças normativas, e “a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.” (2,39%), crenças comportamentais favoráveis, o que confirma que as estratégias cooperativas centradas na relação são importantes para a inclusão de alunos com NEE.

Com esta apresentação de resultados conseguimos concluir que as crenças normativas e as crenças comportamentais favoráveis são consideradas pelos alunos aquelas que melhor se relacionam com a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF,

enquanto as crenças comportamentais desfavoráveis são aquelas que menos contribuem para a inclusão dos alunos com NEE.

As conclusões que foram apuradas dos resultados vão todas de encontro ao que a literatura defende, ou seja, que a utilização de estratégias cooperativas por parte dos professores de EF ajuda à inclusão dos alunos nas aulas, nomeadamente dos alunos com NEE nas aulas de EF (Johnson & Johnson, 1989, citado por Leitão, 2010).

Através dos resultados conseguimos também confirmar que tanto os alunos como os pais negam a ideia que, haver alunos com NEE numa turma é sinal de insucesso na aprendizagem da turma, o que vai de encontro com a literatura. Esta noção é importante e fundamental para dar força à noção de escola para todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, 1994), assim como de todos os alunos deverem ter iguais oportunidades de crescimento e desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Uma das maiores dificuldades encontradas para a realização deste estudo e que pode ser considerado uma limitação, foi a pouca investigação existente sobre as atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF o que dificulta a validação dos resultados apurados neste estudo. A literatura dá um maior destaque às atitudes dos professores e às estratégias que utilizam como contributo para uma educação inclusiva, no entanto ainda existe pouca evidência a um dos mais importantes intervenientes, isto é, o aluno/colega.

A abertura que os alunos ditos normais têm para a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, demonstrado neste estudo, deve servir para incentivar investigações futuras com vista a aumentar a qualidade das práticas inclusivas e mais importante, a melhorar a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.50, pp. 179-211.
- Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. *ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY QUARTERLY*, 24, pp. 103-124.
- Camargo, S. P., & Bosa, C. A. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), pp. 65-74.
- 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*, 1(2), pp. 21-30.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmanová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical educations (Caipe-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.
- Obrušnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 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. (3 de Setembro de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.59, no.3, pp. 257-281.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 135-153.
- Vázquez, F. J., Ayats, J. C., Ródenas, A. B., Niort, J., & Sánchez, D. B. (2011). Les actituds del professorat d'educació física cap a la inclusió educativa: revisió. *Apunts. Educació Física i Esports* núm. 103, 1r trimestre,, pp. 24-30.

Outras fontes

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

Organização das Nações Unidas para a Educação, a. C. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Salamanca, Espanha: UNESCO.

Anexos

Anexo 1 – Escala de Competição/Cooperação (ESCOOP, Leitão, 2014).

		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. (Leitão, AID-EF, 2014).

		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 da hipótese nº1 (IBM SPSS Statistics)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Estratégias Cooperativas	4,793	,9438	2094
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,485	,9442	2094

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 4 – Outputs da hipótese nº2 (IBM SPSS Statistics)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Estratégias Cooperativas	4,793	,9438	2094
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2,361	1,1113	2094

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 5 – Outputs da hipótese nº3 (IBM SPSS Statistics)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Estratégias Cooperativas	4,793	,9438	2094
Crenças Normativas	4,677	,9341	2094

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 6 – Outputs da hipótese nº4 (IBM SPSS Statistics)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Estratégias Cooperativas	4,793	,9438	2094
Crenças de Controlo	4,390	1,0146	2094

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 7 – Outputs da hipótese nº5 (IBM SPSS Statistics)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Estratégias Cooperativas	4,793	,9438	2094
Crenças de Controlo Interno	4,483	1,2492	2094

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 8 – Outputs da hipótese nº6 (IBM SPSS Statistics)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Estratégias Cooperativas	4,793	,9438	2094
Crenças de Controlo Externo	4,295	1,2125	2094

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).