

MARIANA AMARO RODRIGUES BEITO MACHADO

**O NÍVEL DE ENSINO E AS ATITUDES DOS
ALUNOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
FACE À INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

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

**Lisboa
2014**

MARIANA AMARO RODRIGUES BEITO MACHADO

**O NÍVEL DE ENSINO E AS ATITUDES DOS
ALUNOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
FACE À INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

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

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos
Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

Dedico o presente estudo aos meus Pais, Madrasta e Avô, por todo o apoio, ajuda e incentivos que me deram na realização deste curso superior, especialmente neste último ano. Sem eles, nada disto teria sido possível.

Ao meu namorado e melhor amigo, Ricardo, por todos os incentivos e ajuda que me deu ao longo da elaboração deste trabalho e por estar presente nos momentos mais difíceis, mostrando-me um caminho a seguir.

Agradeço ao meu orientador, Professor Francisco Ramos Leitão, por toda a disponibilidade, ensinamentos e críticas fundamentais ao longo do processo de elaboração deste trabalho, e por ser essencial para o concretizar.

À minha amiga e colega, Maria Francisca Veloso da Veiga, por ter sido amiga desde o início deste percurso académico em 2009 e por se ter revelado uma grande colega, ajudando-me sempre e estando presente em momentos mais difíceis.

A todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

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

A todos que de alguma forma contribuíram para alcançar este objetivo, o meu obrigado.

Resumo

A presente investigação intitula-se *O nível de ensino e as atitudes dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física*, e tem como objetivo analisar a comparação das atitudes dos alunos face a diferentes tipos de crenças, entre os vários níveis de ensino. Estas crenças advêm da Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de Ajzen (1991), e estão divididas em três tipos: crenças comportamentais (favoráveis ou desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo).

A amostra é 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. Para a recolha dos dados foi utilizado um questionário, “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”, que utiliza uma escala de Likert de seis parâmetros de “1” a “6”. Para o tratamento estatístico quantitativo foi utilizado o programa SPSS.

Os resultados obtidos mostram que as crenças comportamentais (favoráveis e desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (internas e externas) variam nos ciclos de escolaridade.

No geral, estes resultados demonstram que os alunos sem NEE estão recetivos à cooperação com os alunos com deficiência, visto que os mesmos não são obstáculo às suas aprendizagens, sendo uma forma de ganharem e desenvolverem competências, tais como, compreensão das diferentes características de cada indivíduo, tolerância e ajuda mútua.

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

Abstract

The following research is entitled “The perception of inclusion in various levels of education - the education level and attitudes of students from primary to high school education, given the inclusion of peers of students with disabilities in regular physical education classes”, and aims to analyze the comparison of the attitudes of students to different types of beliefs among the various levels of education. These beliefs come from the Theory of Planned Behavior (TCP) of Ajzen (1991), and are divided into three types: behavioral beliefs (favorable or unfavorable), normative beliefs and control beliefs (internal and external).

The sample is composed by 2094 participants, students of 1st, 2nd and 3rd cycle of basic education and high school in twelve schools in Lisbon. 1074 students were male and the age of the students ranged between 9 and 21 years old. To collect data was used the questionnaire, "The attitude of the students on the inclusion of peers with disabilities," using a Likert scale of six parameters to "1" to "6". For the quantitative statistical analysis SPSS Program was used also.

The results show that behavioral beliefs (favorable and unfavorable), normative beliefs and control beliefs (internal and external) vary from cycle to cycle.

Overall, these results show that pupils without SEN show openness to cooperation with students with disabilities, since they are no obstacle to their learning, but rather a way to gain and develop skills such as understanding the different characteristics of each individual, tolerance, and mutual aid, being open to curricular changes that will help the participation of all students.

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

Lista de siglas e abreviaturas

DL – Decreto-Lei

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EF – Educação Física

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Lista de siglas e abreviaturas	6
Índice Geral	7
Introdução	13
Capítulo I: Enquadramento teórico.....	15
1.1 Inclusão	15
Conceito	15
Escola inclusiva.....	15
Inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF	16
1.2 Aprendizagem cooperativa	17
1.3 Atitudes e Teoria do Comportamento Planeado	18
Crenças comportamentais	19
Crenças Normativas	19
Crenças de Controlo	20
1.4 Dados de Investigação	20
Capítulo II: Abordagem Metodológica.....	24
1. Definição de objetivos:.....	24
2. Questão de partida	24
3. Caracterização do estudo	25
4. Instrumentos	25
5. Procedimentos	25
6. Caracterização das variáveis em estudo	26
7. Hipóteses de Estudo.....	27
8. Caracterização da Amostra	27
Capítulo III: Apresentação dos resultados.....	32
1. Análise descritiva	32
1.1 Crenças comportamentais favoráveis.....	32

1.2 Crenças Comportamentais Desfavoráveis.....	33
1.3 Crenças Normativas	33
1.4 Crenças de controlo.....	34
1.5 Crenças de controlo interno.....	35
1.6 Crenças de controlo externo.....	36
2. Análise Inferencial.....	36
2.1 Hipótese 1.....	37
2.2 Hipótese 2.....	41
2.3 Hipótese 3.....	45
2.4 Hipótese 4.....	49
2.5 Hipótese 5.....	52
2.6 Hipótese 6.....	56
Capítulo IV: Análise, tratamento e discussão dos resultados	60
1. Discussão de resultados	60
1.1 Crenças comportamentais favoráveis	60
1.2 Crenças comportamentais desfavoráveis	61
1.3 Crenças normativas.....	62
1.4 Crenças de controlo.....	62
1.5 Crenças de controlo interno	63
1.6 Crenças de controlo externo.....	64
1.7 Alunos com NEE nas aulas de Educação Física.....	64
Conclusão	66
Referências Bibliográficas.....	68
Anexos	71
Anexo 1 – Questionário Atitudes (Leitão, AID-EF, 2014).....	71
Anexo 2 - Output análise descritiva _ crenças comportamentais favoráveis.....	72
Anexo 3 – Output análise descritiva _ crenças comportamentais desfavoráveis.....	74
Anexo 4 – Output análise descritiva _ crenças normativas	76
Anexo 5 – Output análise descritiva _ crenças de controlo	77
Anexo 6– Output análise descritiva _ crenças de controlo interno.....	78
Anexo 7– Output análise descritiva _ crenças de controlo externo	79

Anexo 8 – Output análise inferencial _ Hipótese 1	80
Anexo 9 – Output análise inferencial _ Hipótese 2	83
Anexo 10 – Output análise inferencial _ Hipótese 3	86
Anexo 11 – Output análise inferencial _ Hipótese 4	89
Anexo 12 – Output análise inferencial _ Hipótese 5	92
Anexo 13 – Output análise inferencial _ Hipótese 6	94

Índice Tabelas

Tabela 1 - Resultados da dimensão “crenças comportamentais favoráveis”	32
Tabela 2 Distribuição das respostas da dimensão “crenças comportamentais favoráveis”	32
Tabela 3 Resultados da dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”	33
Tabela 4 Distribuição das respostas da dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”	33
Tabela 5 Resultados relativamente à dimensão “crenças normativas”	34
Tabela 6 Distribuição das respostas da dimensão “crenças normativas”	34
Tabela 7 Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo”	34
Tabela 8 Distribuição das respostas da dimensão “crenças de controlo”	35
Tabela 9 Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo interno”	35
Tabela 10 Distribuição das respostas da dimensão “crenças de controlo interno”	35
Tabela 11 Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”	36
Tabela 12 Distribuição das respostas dos inquiridos relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”	36
Tabela 13 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 5 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	37
Tabela 14 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 7 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	37
Tabela 15 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 10 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	38
Tabela 16 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 14 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	38
Tabela 17 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças favoráveis em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	38
Tabela 18 - comparação entre ciclos crenças comp. favoráveis.....	39
Tabela 19 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 1 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	41
Tabela 20 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 3 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	41
Tabela 21 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 8 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	42
Tabela 22 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 12 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	42
Tabela 23 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças desfavoráveis em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	42
Tabela 24 - Comparação entre ciclos dimensão crenças comp. desfavoráveis	43
Tabela 25-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 4 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	45

Tabela 26-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 6 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	45
Tabela 27-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 11 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	46
Tabela 28-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 15 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	46
Tabela 29 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças normativas em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	46
Tabela 30 - Comparação ciclos crenças normativas.....	47
Tabela 31-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 2 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	49
Tabela 32-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 9 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	49
Tabela 33-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 13 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	50
Tabela 34-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 16 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	50
Tabela 35 Média e Desvio-Padrão das crenças de controlo em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	50
Tabela 36 - comparar ciclos crenças controlo	51
Tabela 37-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 2 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	53
Tabela 38-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 16 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	53
Tabela 39 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças controlo interno em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	53
Tabela 40 - comparar ciclos e crenças controlo interno	54
Tabela 41-Média e Desvio-Padrão da Atitude 9 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	56
Tabela 42-Média e Desvio-Padrão da Atitude 13 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	56
Tabela 43 Média e Desvio-padrão da dimensão crenças controlo externo em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.	57
Tabela 44 - comparação ciclos com crenças controlo externo	57

Índice Ilustrações

Ilustração 1 - Idades dos 2094 alunos da amostra.....	28
Ilustração 2 - Género dos 2094 alunos da amostra.	28
Ilustração 3 - Escolas que os Alunos da amostra frequentam.	29
Ilustração 4 - Ano de escolaridade que os 2094 alunos da amostra frequentam.	29
Ilustração 5 - Origem dos 2094 alunos da amostra.	30
Ilustração 6 - Presença de NEE's em turmas anos anteriores dos 2094 alunos da amostra.	31
Ilustração 7 - Colegas com NEE na turma do presente ano letivo dos 2094 alunos da amostra.	31

Introdução

Atualmente presenciam-se diversas mudanças, devido à evolução dos meios de comunicação. Estes meios têm impacto sobre várias áreas da vida humana, entre eles a educação (Tijiboy, Maçada, Santarosa & Fagundes, 1999). Assim sendo, é relevante destacar a organização do sistema educativo quanto aos alunos com NEE e conceitos como a inclusão, aprendizagem cooperativa.

Após a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tem-se vindo a destacar o conceito de escola e educação inclusiva, levando à igualdade dos alunos no sistema educativo.

Ao que se refere a legislação sobre apoios educativos, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro menciona no seu artigo que se deve “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”. A promoção da qualidade do ensino passa pela inclusão, de modo a alcançar o sucesso educativo de todos os alunos.

O número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) incluídos no sistema educativo tem aumentado nos últimos 40 anos. Relatórios do Centro Nacional de Estatísticas da Educação (CNE) dos EUA indicam 95% de alunos com deficiência (com idades entre 6 a 21) foram colocados em escolas de ensino regular em 2009, e 59,4% destes estudantes passaram pelo menos 80% do seu tempo em aulas regulares do ensino geral em 2009 (CNE, 2012).

A pertinência deste tema, surge da falta de estudos sobre o mesmo, “o tema da Educação Inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado talvez devido ao fato de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar” (Rodrigues, 2006, p65).

Baseando-nos nesta realidade, é importante perceber nesta investigação (realiza-se em alunos desde o 1º ciclo do ensino básico até ao 12ºano, das Escolas do concelho de Lisboa), a relação das atitudes dos alunos face a diferentes tipos de crenças, nos vários níveis de ensino. Estas crenças advêm da Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de Ajzen (1991), e estão divididos em três tipos: crenças comportamentais (favoráveis ou desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo).

Este estudo divide-se em quatro capítulos, sendo que o primeiro visa o enquadramento teórico, fazendo revisão da literatura sobre este tema, realçando aspetos importantes que oferecem estrutura ao trabalho e que posteriormente vão ser essenciais para a discussão de resultados. No capítulo I são também apresentados os documentos oficiais que sustentam o ensino em Portugal, e ainda, os autores que analisam e abordam a temática em estudo. No capítulo II, é realizada a abordagem metodológica, onde são definidos os objetivos, é discriminada a questão de partida, é caracterizado o estudo, são apresentados e explicados os instrumentos de medida, questionários, procedimentos e as variáveis em estudo assim como a amostra, e são definidas as hipóteses de estudo. O capítulo III baseia-se na apresentação dos resultados, tanto descritiva como inferencial. No capítulo IV 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 objetivos e a discussão dos resultados, assim como a influência que isto terá no desenvolvimento de climas cooperativos para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

Capítulo I: Enquadramento teórico

1.1 Inclusão

Conceito

O termo inclusão não é muito antigo e tem origem na palavra inglesa “fullinclusion”, isto é, todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola (Rodrigues, 2006).

A inclusão é definida como a educação de todas as crianças com deficiência (leve a grave) no ensino regular (Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012). Inclusão consiste em educar todos os alunos, independentemente da sua capacidade ou nível de deficiência, juntos num só ambiente educativo, respeitando as necessidades de cada um destes indivíduos (Petkova et. al., 2012).

Leitão (2010) define ainda a inclusão como uma questão de direitos e valores, a melhoria das condições de aprendizagem, sucesso e participação dos alunos.

Uma educação inclusiva segundo Rodrigues (2006), procura responder não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença (culturais, étnicas, etc.). É uma educação adequada de excelente qualidade para alunos com NEE no ensino regular.

Inclusão na EF, também passa por colocar os alunos com NEE nas aulas de EF regulares e os professores apenas fazerem as alterações que acham necessárias a nível didático e pedagógico, para garantir que todos os alunos atinjam os seus objetivos na disciplina de uma forma feliz, segura e confortável (Petkova et. al., 2012).

Escola inclusiva

No plano das relações sociais, o processo de globalização de hoje em dia, reflete um aumento da heterogeneidade dos elementos que integram os seus grupos (Leitão, 2010). Assim, as escolas deparam-se com a dificuldade em adequar o sistema educativo à diversidade dos alunos presentes, levando o sistema a adotar estratégias de separação dos mesmos (Leitão, 2010).

A educação nas escolas deve oferecer igualdade de oportunidades e de participação a todos os alunos, indo ao encontro do objetivo da Declaração de Salamanca ao criar uma “escola para todos”, ou seja “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, a educação inclusiva garante a igualdade na educação no seu acesso e resultados, promovendo a melhoria da qualidade do ensino.

O que é afinal uma escola inclusiva? Uma escola inclusiva é um lugar onde todos estão incluídos, são aceites, são apoiados pelos seus pares e outros membros da comunidade escolar (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). E onde se proporcionam programas de educação inclusiva, desafiando os alunos em função das suas capacidades e necessidades. (Stainback & Stainback, 1990 citado por Panagiotou et. al., 2008).

Inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF

Kliewer (1998; citado por Park, Koh & Block, 2014) descobriu que as crianças com deficiência que estavam integradas em turmas de ensino regular, eram socialmente mais competentes, do que os seus pares que frequentavam escolas de ensino especial.

Pesquisas semelhantes mostraram que alunos com deficiência tinham progresso a nível escolar, quando inseridos num ambiente inclusivo. (Bax, 1999; Kliewer, 1998; Sebba & Sachdev, 1997; citados por Park, Koh & Block, 2014). Por outro lado, a pesquisa mostrou que alunos com deficiência inseridos no ensino regular, não tinham muitos amigos, eram vítimas de “bullying”, ou vistos como diferentes. Portanto, a pesquisa realizada quanto à inclusão no ensino regular, oferece resultados díspares.

Uma revisão da literatura sobre a inclusão na E.F. encontrou três principais resultados positivos: Primeiro, os alunos com deficiência podem ser incluídos com sucesso na E.F. em geral com o apoio devido. Segundo, a inclusão de alunos com deficiência não ter efeitos negativos sobre colegas sem deficiência. Terceiro, os alunos sem deficiência têm atitudes positivas em relação aos colegas com deficiência. Em relação às estratégias usadas, as conclusões apontam para programas de tutoria ou de aprendizagem cooperativa durante as aulas de EF, que podem ser um suporte fundamental para a inclusão dos alunos com NEE (Block & Obrusnikova, 2007).

Para Rodrigues (2006), a EF não pode ser excluída deste movimento de educação inclusiva de que já faz parte a escola. O mesmo autor defende que os conteúdos da disciplina têm um grau de rigidez inferior ao das outras disciplinas, pois o professor tem ao seu dispor maior liberdade para a organização das suas aulas. Ou seja, os alunos que têm maior

dificuldade em responder a pedidos mais estritos dos seus professores, na EF encontram uma oportunidade mais fácil de ultrapassar esse problema. Em segundo lugar, os professores de EF desenvolvem atitudes mais favoráveis e positivas para com os seus alunos, por abordarem os problemas/soluções de forma própria na sua disciplina. Em terceiro lugar, a EF é vista como uma área do currículo que permite a participação de alunos com dificuldades, isto porque, esta disciplina engloba planos para alunos com NEE (Rodrigues, 2006).

Sendo assim, na teoria a EF poderia ser uma área do currículo mais inclusiva, ao ser flexível nos seus conteúdos programáticos (Rodrigues, 2006).

Num estudo de Ahmetašević, Bartoňová & Válková (2012), está explícito que na realidade a inclusão dos alunos com NEE nas aulas regulares de EF, não está desenvolvida. É também considerado neste estudo que não só a própria atividade física é importante, mas também a relação com os colegas da turma/escola, a aceitação por parte dos mesmos, e a relação interpessoal entre alunos é muito importante para um ambiente inclusivo na EF.

1.2 Aprendizagem cooperativa

Cooperação significa atuar/trabalhar em conjunto, de forma coordenada para alcançar objetivos comuns (Leitão, 2010). Passa pela ação, decisões conjuntas e coordenadas na resolução de problemas comuns, e colaboração com outros (Tijiboy et. al., 1999).

O que significa aprendizagem? Segundo o dicionário de língua portuguesa, aprendizagem é o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, realizado através do estudo, do ensino ou da experiência.

É reconhecido hoje em dia que, a cooperação entre os alunos e a cooperação entre os professores são importantes para um ambiente inclusivo na escola e para promover a aprendizagem (Leitão, 2010).

A união destes dois conceitos, remete-nos para a aprendizagem cooperativa. Há dois aspetos importantes neste conceito, são eles a interdependência pessoal e a responsabilidade individual (Leitão, 2010). Não deixamos de ser um ser único com responsabilidade e uma identidade própria, mas também não deixamos de ser dependentes de outros dentro de um processo, que neste caso é o da aprendizagem.

Para Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa é “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos”. Estes grupos são formados tendo

em conta as características e diferenças dos seus membros. Este tipo de aprendizagem engloba várias atividades, realizadas em contextos diferentes, de modo a ajudar os alunos a evoluir de uma forma ativa e solidária. O mesmo autor (Leitão, 2010), defende que a escola cooperativa é um espaço aberto a novas formas de trabalho e organização, e supõe cooperação e inclusão.

Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, segundo Leitão (2010), subdividem-se em quatro linhas. Primeiro, o pensamento de Dewey conhecido pela democracia na educação e pela construção de valores como o respeito pelo outro, a partilha entre os membros de um grupo. Em segundo lugar, a aprendizagem está relacionada com a comunicação, interação e dinâmica dentro do grupo. Aqui a escola e a sala de aula, são meios sociais complexos, onde se procura fazer a avaliação do impacto da dinâmica do grupo na socialização e aprendizagem realizada. Em terceiro, as abordagens construtivistas, sócio construtivistas e a aprendizagem experiencial, veem no próprio aluno a responsabilidade deste construir o seu próprio conhecimento (como o autor Vygotski defende). Em quarto e último lugar, surgem as abordagens a nível comportamental de Skinner, Bandura e Slavin, que salientam o impacto dos reforços e recompensas de grupo. Isto oferece importância à mudança do comportamento através de “factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, à imitação, às contingências de grupo” (Leitão, 2010, p 70).

1.3 Atitudes e Teoria do Comportamento Planeado

O fator que mais facilita a inclusão, é a atitude. Segundo o dicionário de português, atitudes é uma forma de procedimento que leva a um determinado comportamento, sendo a concretização de uma intenção ou propósito. As atitudes são essenciais para mudar comportamentos. (Doulkeridou, Evaggelinou & Kudláček, 2010).

Inicialmente a TCP, definia a intenção do indivíduo, ou seja, uma determinada atitude/comportamento que pretendíamos ter e a atitude/comportamento que tínhamos na realidade (Ajzen, 1991). Mais recentemente, a TCP é uma extensão da Teoria da Ação Racional (Ajzen & Fishbein, 1980 citado em Ajzen, 1991), e foi usada para estudar as atitudes dos alunos sem deficiência, comparativamente com os seus colegas com deficiência, isto é, uma teoria que prevê e explica o comportamento humano em contextos específicos. O mesmo autor diz que, quanto mais intenção houver por parte do indivíduo para realizar determinado

comportamento, maior probabilidade tem o seu desempenho de acontecer (havendo um controlo volitivo).

Esta teoria (TCP), defende que os alunos que têm uma atitude mais favorável em brincar com um colega com deficiência, têm presente o que os outros (como os pais ou professores) esperam deles, levando a um forte sentimento de controlo, potenciando maior intenção em brincar com o colega com deficiência, ou até mesmo jogar nas aulas de EF (Ajzen, 1991).

A TCP defende que o comportamento é o reflexo de informações ou crenças relevantes para o comportamento. As pessoas podem ter muitas crenças para um comportamento, mas apenas podem expressar um número relativamente pequeno das mesmas num único momento (Miller, 1956 citado por Ajzen, 1991). As crenças são ainda fundamentais para a intenção e ação de uma pessoa (Ajzen, 1991).

Segundo Ajzen (1991), as crenças podem dividir-se em várias categorias, crenças comportamentais, crenças normativas ou crenças de controlo.

Crenças comportamentais

As crenças comportamentais baseiam-se em perceções que são formadas sobre um certo resultado e as consequências que se seguem da realização do comportamento.

Os comportamentos são categorizados em positivos ou negativos, o que leva a diversas atitudes por parte dos indivíduos, relativamente aos comportamentos em questão. Assim, podem favorecer-se comportamentos que se esperam ter consequências desejáveis e pelo contrário, podem-se formar atitudes desfavoráveis aos comportamentos que associamos serem indesejáveis. O valor subjetivo da consequência de uma ação, contribui para a realização ou não de um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

Crenças Normativas

As crenças normativas, estão relacionadas com a possibilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos em aceitar ou recusar a realização de um determinado comportamento. Neste tipo de crença, a força está diretamente relacionada com a motivação da pessoa para ir de encontro à referência em causa (Ajzen, 1991).

Crenças de Controlo

Nas crenças de controlo, a experiência vivida é um fator importante a considerar com determinados comportamentos. As diversas informações sobre o comportamento também podem aumentar ou reduzir a dificuldade de se executar o comportamento em causa. A perceção de controlo sobre o comportamento é maior com o maior número possível de recursos e oportunidades os indivíduos possuírem, e quanto menores forem os obstáculos que antecedem esse mesmo comportamento. (Ajzen, 1991).

A atitude de uma criança sem deficiência na atividade física, face à inclusão de uma criança com deficiência, relaciona-se com:

- a. O grau em que a criança crê o resultado da inclusão como sendo positivo ou negativo;
- b. O que a criança acredita que se espera dela pelos professores, pais, colegas e outros;
- c. O grau em que a criança se vê a si mesma como competente para tal contexto. (Hutzler & Levi, 2008).

No entanto, um indivíduo pode ter sempre uma atitude positiva ou negativa em relação ao objeto que esteja em contato com ele (Ajzen & Fishbein, 1980 citado em Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

1.4 Dados de Investigação

A TCP, tem vindo a ser aplicada em diversas investigações, para estudar variáveis nas aulas de EF em contextos inclusivos, mas mostram estar centrados nas atitudes dos professores da disciplina, em vez dos alunos sem deficiência (Kodish, Hodges-Kulinna, Martin, Pangrazi, & Darst, 2006; Tripp & Rizzo, 2006, citado em Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

Outros estudos, investigaram alunos sem deficiência em ambientes inclusivos nas aulas de EF, e mostraram-se muito teóricos (Block, 1995) ou utilizaram a Teoria da Ação Racional, em vez da TCP (Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003) (Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

A inclusão dos NEE nas aulas tem vindo a sofrer várias alterações ao longo do tempo, mostrando que o papel dos professores neste processo é fundamental. A intervenção dos professores de EF é importante pois todas as adaptações aos conteúdos programáticos e tarefas motoras, tornam mais fáceis as interações entre os alunos (Rodrigues, 2006).

Segundo Doulkeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010), os professores surgem como agente principal e devem adotar atitudes coerentes com os objetivos da educação inclusiva, conduzida pela diversidade. A aceitação e o apoio são importantes na criação de um ambiente inclusivo.

Está provado em estudos que ser do sexo feminino (Block, 1995; Loovis & Loovis, 1997; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000; Tripp, French, & Sherrill, 1995; Woodward, 1995, ter um membro da família ou amigo próximo com deficiência, favorece atitudes positivas por parte desses indivíduos, quando abordam uma criança com deficiência (Block, 1995) (citados em Hutzler & Levi, 2008).

Pelo contrário, outro estudo veio provar que não existem diferenças significativas nas atitudes dos alunos em relação às crianças com deficiência (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008).

Na inclusão em EF são identificados os fatores que mais influenciam a intenção de participar ou não numa atividade competitiva com os alunos com NEE, como as atitudes dos alunos, expectativas sociais e perceção de controlo (Hutzler & Levi, 2008). Os alunos com atitudes mais favoráveis quando jogam com alunos com NEE, mostram sentimentos de controlo quando em atividade com os mesmos, sendo que estas atitudes são esperadas pelos professores, pais e outros (Obrusnikova, Block & Dillon, 2010).

Num estudo de Block e Obrusnikova (2007) sobre a inclusão entre 1995 e 2005 identificaram-se seis pontos que facilitam a compreensão da questão de inclusão dos alunos: a) Suporte; b) Efeito nos pares sem deficiência; c) atitudes e intenções das crianças sem deficiências; d) Interações sociais; e) Integração nas aulas de EF; f) Atitudes dos Professores de EF.

Para Leitão (2010), a cooperação mostra ser a melhor estratégia, entre as várias estratégias de resolução de conflitos (cooperação, competição ou individualismo), porque influencia a interdependência social entre alunos.

Para o mesmo autor, em várias investigações (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990; Putnam, 1998), a aprendizagem cooperativa está relacionada com resultados académicos mais elevados, uma maior autoestima, sentido crítico, aceitação do outro, amizade e desenvolvimento de competências sociais. E ainda, a interdependência positiva entre os alunos, reflete atitudes mais positivas para os alunos com NEE (Fenrick & Peterson, 1989, citado por Leitão, 2010).

Segundo Ajzen (1991) são apresentadas três tipos de crenças como referido: crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controlo.

Num estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), mais de metade dos participantes, estão identificados com crenças afetivas positivas, aceitando que jogar com o aluno com deficiência, aumenta a interação social do mesmo, desenvolvendo a amizade dentro da sala de aula, pertença a um grupo, e igualdade. Pelo contrário, a maioria dos alunos com crenças de afetividade negativas, foram os do género feminino que frequentavam o Ensino Secundário, relacionados com comportamentos discriminatórios como provocações, insultos para com as dificuldades do aluno com deficiência. No entanto, alguns alunos do Ensino Secundário, mais do género masculino do que feminino, mostraram preocupações sobre serem alvo de comportamentos discriminatórios, caso joguem/interajam com o aluno com deficiência nas aulas de EF.

Num outro estudo realizado em 2010, por Obrusnikova, Block e Dillon (que teve como base a TCP), foram estudadas as atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando jogassem com um aluno com deficiência. Numa amostra de 350 indivíduos, 95% ofereceram respostas comportamentais favoráveis, 82% respostas comportamentais desfavoráveis. Em relação às crenças normativas, 85% forneceram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. Para as crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis, enquanto 90% desfavoráveis.

Está provado que a participação em atividades com o aluno com deficiência, dificulta a aprendizagem dos alunos sem deficiência, e na realização de outras atividades a seu gosto pessoal (Obrusnikova, Block & Dillon 2010). Ainda pelos mesmos autores, está provado que os alunos mais velhos (Ensino Secundário), dizem sofrer mais pressão por parte dos seus pares, do que dos adultos (professores, pais e outros).

Pelo contrário, o clima de aula e as aprendizagens dos alunos sem deficiência não são afetados pela presença de alunos com NEE (Rodrigues, 2006). O isolamento dos alunos com NEE, pode vir a ser prejudicial na sua educação, dificultando o processo de inclusão social e o desenvolvimento de competências (Goodwin & Watkinson, 2000, citado em Qui & Há, 2012).

Está provado que num estudo sobre inclusão por Qi & Há (2012), as atitudes dos alunos sem deficiência foi tanto mais positiva, quanto mais interações positivas existiam com os alunos com NEE.

No mesmo estudo anterior, estão investigadas as perspetivas por parte dos pais dos alunos com NEE. As conclusões apontam para a valorização dada pelas Mães dos seus educandos nas aulas de EF, apoiando os professores por acreditarem que essa área do currículo pode enriquecer a vida académica dos seus filhos. Por outro lado, a preocupação das Mães passa pela segurança nas atividades, equipamentos, apoio na instrução, pois pensam poder ser uma barreira na educação dos seus filhos.

Outros estudos relativamente aos alunos sem deficiência e a inclusão dos alunos com NEE, mostram resultados contraditórios. A consciência da deficiência através de simulações/orientações teve um efeito positivo sobre os alunos sem deficiência, porque de certa forma, foram preparados para lidar com essas diferenças (Loovis & Loovis 1997, citados por Qi & Ha, 2012).

Após a implementação do Programa "Paralympic School Day", concluiu-se que o programa teve um impacto positivo nas atitudes dos alunos, especialmente no género feminino (Panagiotou et. al, 2008). Os mesmos autores concluíram que essas interações promovem benefícios de consciencialização e aceitação às diferenças individuais de cada um para com o outro.

A colaboração entre alunos sem deficiência e alunos com NEE, traduz-se em valores significativos em padrões como resultados académicos, a abertura a uma maior variedade de perspetivas e pontos de vista e empatia. (Leitão, 2010).

Capítulo II: Abordagem Metodológica

1. Definição de objetivos:

Os objetivos do presente estudo são:

Saber se as crenças comportamentais favoráveis dos alunos nos ensinos básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., variam em função do nível de ensino.

Saber se as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos nos ensinos básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., variam em função do nível de ensino.

Saber se as crenças normativas dos alunos nos ensinos básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., variam em função do nível de ensino.

Saber se as crenças de controlo dos alunos nos ensinos básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., variam em função do nível de ensino.

Saber se as crenças de controlo interno dos alunos nos ensinos básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., variam em função do nível de ensino.

Saber se as crenças de controlo externo dos alunos nos ensinos básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., variam em função do nível de ensino.

2. Questão de partida

De que forma se relacionam os níveis de ensino (desde o 1ºCiclo ao Ensino Secundário) com as atitudes dos alunos (crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo) nas aulas de EF em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF?

3. Caracterização do estudo

Este estudo teve uma recolha de dados de natureza quantitativa. E como uma investigação em ciências sociais, é nomotética, procurando explicar um conjunto de comportamentos/atitudes, sobre uma situação isolada. A investigação é também de natureza indutiva, pois procurou-se através da recolha de dados descobrir padrões entre os resultados obtidos.

O Desenho do estudo foi transversal (cross-sectional) observacional. Foi realizado num único momento, onde a intervenção do professor não interferiu nos resultados.

4. Instrumentos

O instrumento utilizado foi um questionário, já aferido, aprovado e utilizado noutras investigações por Francisco Ramos Leitão. O questionário tem o nome de “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014) (Anexo 1).

A elaboração deste questionário teve como base a TCP (Ajzen, 1991), com utilização da Escala de Likert adaptada, com seis parâmetros (1 – 6), sendo que o “1” representa o parâmetro mais baixo (“pouco importante”) e o “6” representa o parâmetro mais elevado (“muito importante”). Este questionário tem duas versões, sendo uma para aplicar às turmas que têm pelo menos um aluno ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 e o outro é para aplicar às turmas que não têm alunos com NEE. A divisão do questionário apresenta-se em quatro dimensões, sendo que existe um número de itens associados a cada uma delas. A dimensão crenças comportamentais divide-se em crenças comportamentais favoráveis, associados os itens cinco, sete, dez e catorze, e crenças comportamentais desfavoráveis associados os itens um, três, oito e doze. Para as crenças normativas estão associados os itens quatro, seis, onze e quinze. A dimensão crenças de controlo divide-se em crenças de controlo interno associando-se os itens dois e dezasseis e em crenças de controlo externo, estando associados os itens nove e treze.

5. Procedimentos

Os procedimentos dividiram-se em duas categorias: Procedimento operacional, que passou pela recolha de dados realizada pela aplicação dos questionários durante o horário destinado à Direção de Turma com a presença do investigador, após o contacto e aprovação

da investigação por parte do Diretor de Turma e dos Encarregados de Educação dos alunos, onde foram explícitos os objetivos do estudo e o desenvolvimento da investigação ao longo do tempo, tal como a apresentação dos resultados ser anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos. No decorrer da aplicação dos questionários, não houve intervenção para não existir manipulação de respostas dos alunos.

Relativamente ao procedimento estatístico, foi feita uma análise inferencial usando o Programa SPSS, pelo teste da A-NOVA, com o objetivo de estudar a relação entre quatro médias independentes, ou seja, o nível de ensino (1ºCiclo, 2ºCiclo, 3ºCiclo e secundário) com as dimensões, crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e crenças de controlo interno e externo do questionário aplicado, com um nível de significância fixado nos 5%.

6. Caracterização das variáveis em estudo

As variáveis presentes no estudo são o nível de ensino (1ºCiclo, 2ºCiclo, 3ºCiclo e secundário) que se irá relacionar com as crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, as crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo.

As crenças comportamentais têm como base o valor subjetivo de uma determinada ação 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 indivíduo em realizar 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 antecede 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.

7. Hipóteses de Estudo

As hipóteses de estudo são:

Hipótese 1: As crenças comportamentais favoráveis dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 2: As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 3: As crenças normativas dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 4: As crenças de controlo dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 5: As crenças controlo interno dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 6: As crenças controlo externo dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

8. Caracterização da Amostra

O total da amostra do estudo são 2094 indivíduos com uma média de idades de 13,24 anos ($\pm 1,9$), sendo o mínimo de 9 anos e o máximo 21 anos. Segundo a figura abaixo, 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.

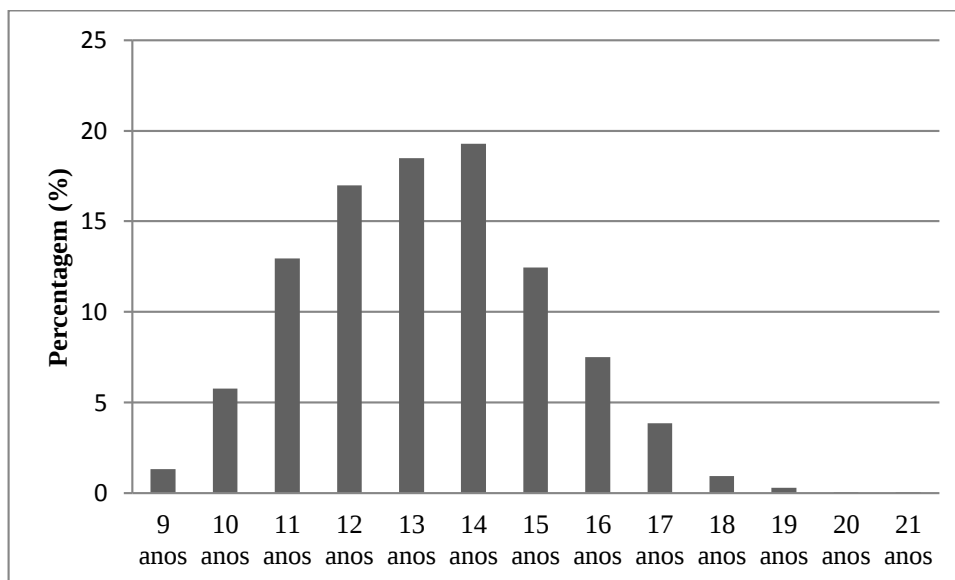


Ilustração 1 - Idades dos 2094 alunos da amostra.

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

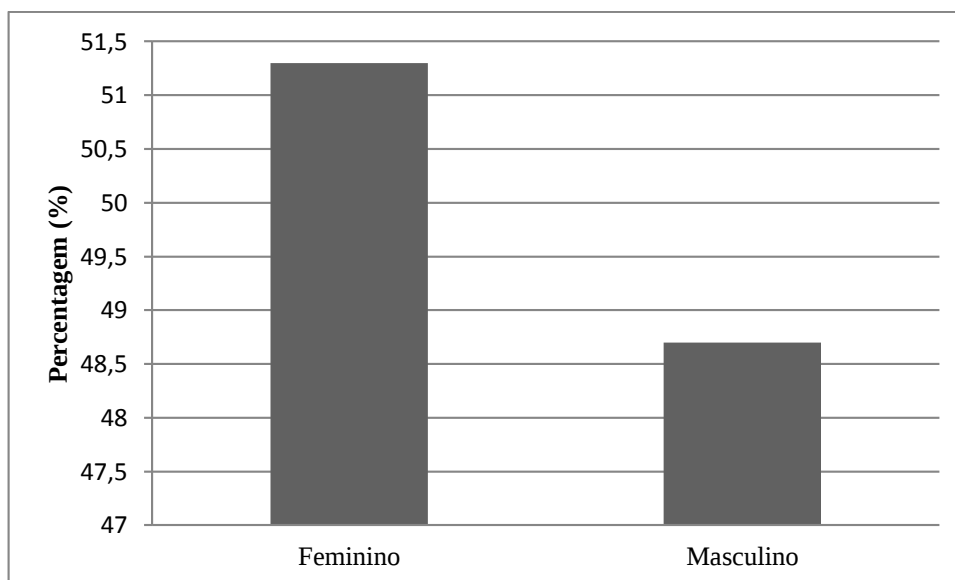


Ilustração 2 - Género dos 2094 alunos da amostra.

Quanto à escola onde estudam os alunos inquiridos, 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.

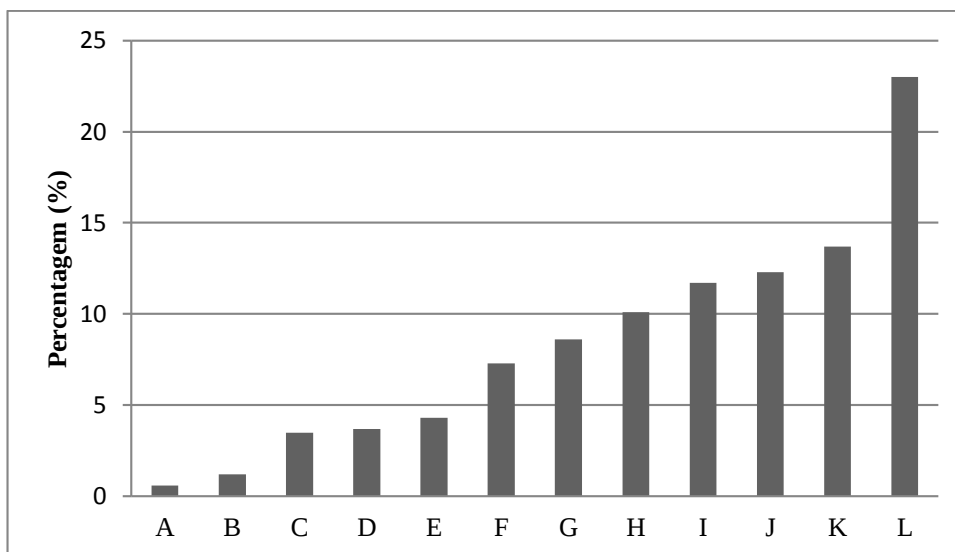


Ilustração 3 - Escolas que os Alunos da amostra frequentam.

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.

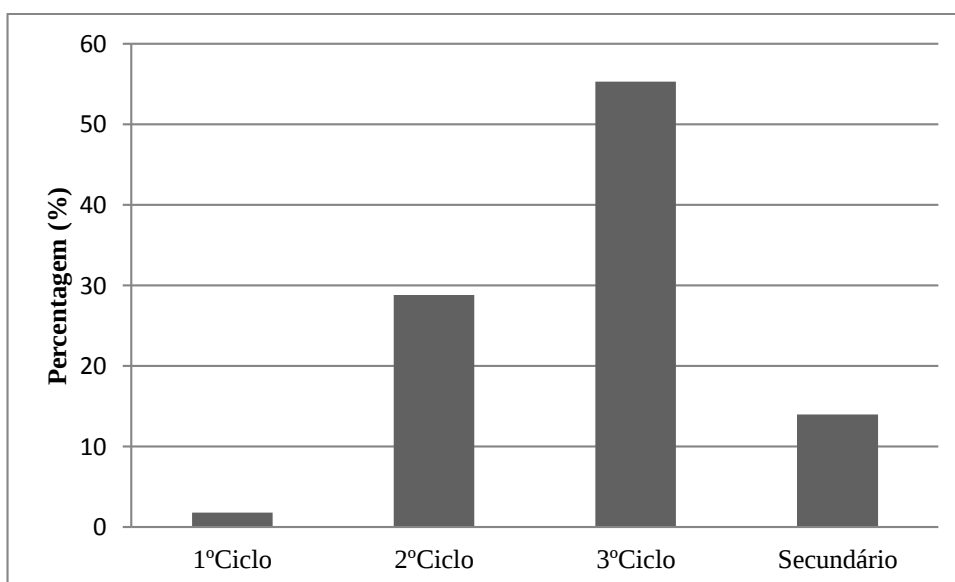


Ilustração 4 - Ano de escolaridade que os 2094 alunos da amostra frequentam.

Em relação à origem dos alunos inquiridos da amostra, 0,1% (2) são 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.

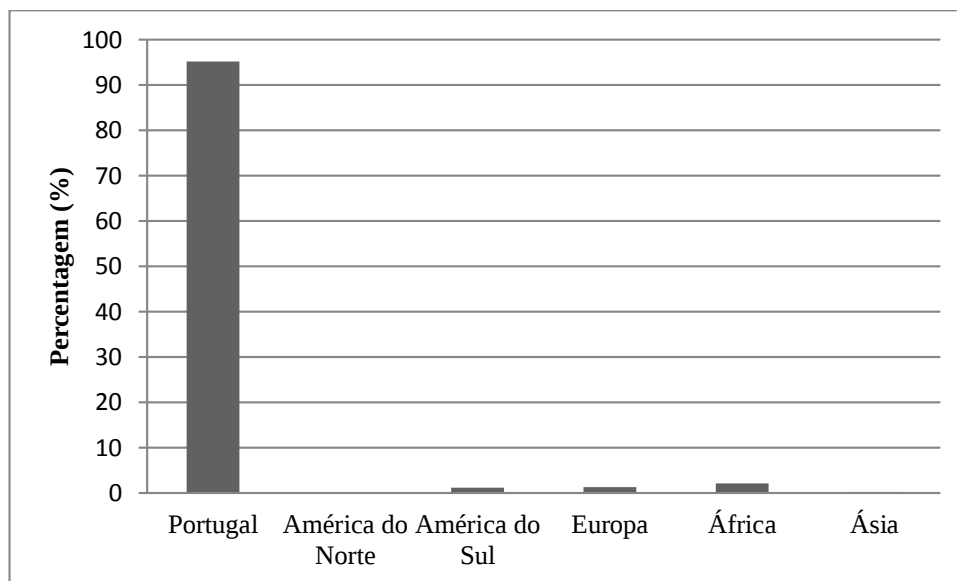


Ilustração 5 - Origem dos 2094 alunos da amostra.

Quanto aos alunos da amostra já terem 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, e 46,6% (976) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores.

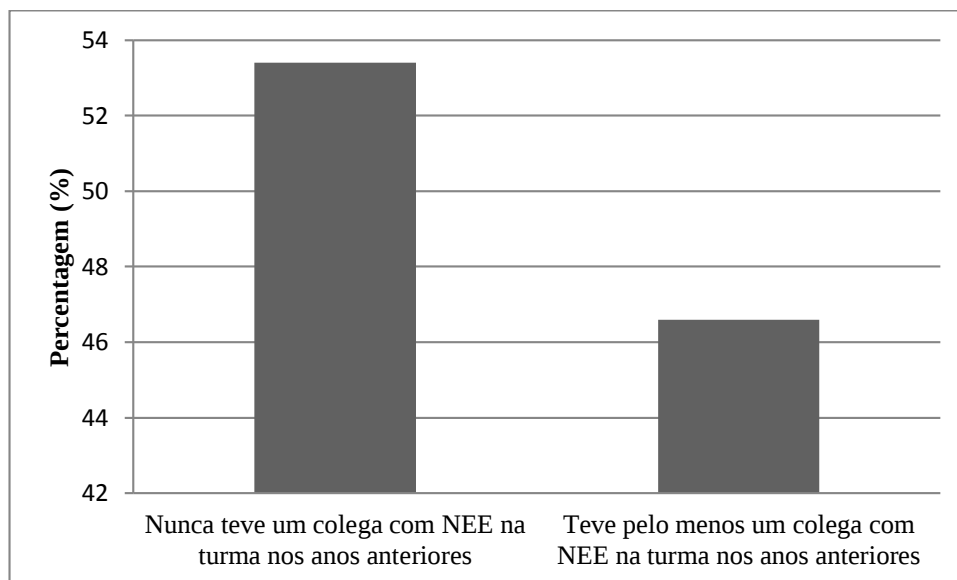


Ilustração 6 - Presença de NEE's em turmas anos anteriores dos 2094 alunos da amostra.

Relativamente ao presente ano letivo, 44,2% (925) dos alunos afirma não ter colegas com NEE na sua turma, e 55,8% (1169) afirma ter pelo menos um colega com NEE na sua turma.

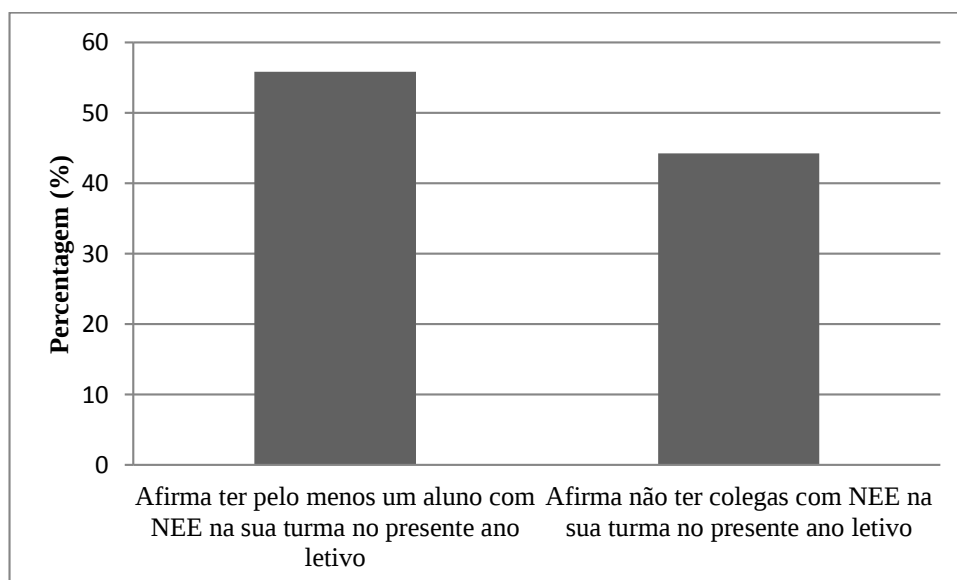


Ilustração 7 - Colegas com NEE na turma do presente ano letivo dos 2094 alunos da amostra.

Capítulo III: Apresentação dos resultados

1. Análise descritiva

A análise descritiva terá em conta a média, o desvio padrão, o máximo e o mínimo das afirmações que integram as diferentes dimensões do instrumento utilizado.

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

1.1 Crenças comportamentais favoráveis

A tabela 1 mostra, relativamente à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”, que a média total das respostas dos inquiridos se situa nos 4,48 ($\pm 0,94$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 2).

	Ciclo de escolaridade	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis	1º Ciclo	5,00	0,70	3,8	6,0
	2º Ciclo	4,44	0,88	1,0	6,0
	3º Ciclo	4,48	0,97	1,0	6,0
	Ens. Secundário	4,52	0,96	1,0	6,0
	Total	4,48	0,94	1,0	6,0

Tabela 1 - Resultados da dimensão “crenças comportamentais favoráveis”

Os resultados indicam ainda que 33,65% dos inquiridos revelam ser “muito importante” utilizar estratégias cooperativas centradas nos objetivos quando as crenças comportamentais dos alunos são favoráveis na inclusão de alunos com NEE. Por outro lado apenas 7,70% dos inquiridos revela ser “pouco importante” este tipo de crenças (Tabela 2).

		<i>EscolaLikert</i>	1	2	3	4	5	6
Dimensão Crenças comportamentais favoráveis	Afirmações do questionário	5	307	230	358	345	302	552
		7	86	134	285	405	484	700
		10	91	79	224	333	505	862
		14	50	77	226	343	527	871
	Média	161,33	147,67	289	361	430,33	704,67	
	%	7,7	7,05	13,8	17,24	20,55	33,65	

Tabela 2 Distribuição das respostas da dimensão “crenças comportamentais favoráveis”

1.2 Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Relativamente à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”, a média total das respostas dos alunos inquiridos está nos 2,36 ($\pm 1,11$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1”, presente na tabela abaixo ilustrada (Anexo 3).

	Ciclo de escolaridade	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1º Ciclo	2,831	1,411	1,000	5,750
	2º Ciclo	2,567	1,023	1,000	6,000
	3º Ciclo	2,341	1,139	1,000	6,000
	Ens. Secundário	1,973	0,994	1,000	6,000
	Total	2,363	1,109	1,000	6,000

Tabela 3 Resultados da dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

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

	<i>EscalaLikert</i>	1	2	3	4	5	6	
Dimensão Crenças comportamentais desfavoráveis	Afirmações do questionário	1	1105	398	269	145	78	99
		3	844	459	334	221	140	96
		8	863	392	301	246	177	115
		12	716	420	363	270	185	140
	Média	937,33	416,33	301,3	204	131,7	103,3	
	%	44.76	19.88	14.39	9.7	6.29	4.93	

Tabela 4 Distribuição das respostas da dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

1.3 Crenças Normativas

A tabela 5 revela que, na dimensão “crenças normativas”, a média total situa-se nos 4,67 ($\pm 0,93$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 4).

	Ciclo de escolaridade	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão Crenças Normativas	1º Ciclo	5,000	0,874	3,25	6,00
	2º Ciclo	4,589	0,863	1,00	6,00

3º Ciclo	4,688	0,974	1,00	6,00
Ens. Secundário	4,750	0,892	1,00	6,00
Total	4,674	0,932	1,00	6,00

Tabela 5 Resultados relativamente à dimensão “crenças normativas”

Os resultados indicam ainda que 42,84% dos inquiridos revelam ser “muito importante” quando as estratégias cooperativas centradas nos objetivos têm em conta as crenças normativas dos alunos. Por outro lado, apenas 5,56% dos inquiridos revela ser “pouco importante” (Tabela 6).

		EsalaLikert	1	2	3	4	5	6
Dimensão Crenças normativas	Afirmações do questionário	4	44	42	93	177	383	1355
		6	114	183	303	268	399	827
		11	191	225	396	406	367	509
		15	101	71	222	200	480	1020
	Média		116,3	150	264	283,7	383	897
		%	5,56	7,2	12,6	13,55	18,3	42,8

Tabela 6 Distribuição das respostas da dimensão “crenças normativas”

1.4 Crenças de controlo

Para a dimensão “crenças de controlo” concluiu-se que a média dos resultados obtidos se situa nos 4,39 ($\pm 1,01$), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1”, dados ilustrados na tabela 7 (Anexo 5).

		Ciclo de escolaridade	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão Crenças de Controlo	1º Ciclo		5,176	0,697	3,25	6,00
	2º Ciclo		4,623	0,965	1,00	6,00
	3º Ciclo		4,240	1,014	1,00	6,00
	Ens. Secundário		4,391	0,989	1,00	6,00
	Total		4,388	1,011	1,00	6,00

Tabela 7 Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo”

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

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

Dimensão Crenças de controlo	<i>Escala Likert</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	
	Afirmações do questionário	2	80	60	212	331	539	872
		9	332	199	353	362	422	425
		13	70	62	242	323	510	887
		16	216	161	348	324	462	582
	Média	175	121	288,8	335	483,3	692	
	%	8,34	5,76	13,8	16	23,49	33	

Tabela 8 Distribuição das respostas da dimensão “crenças de controlo”

1.5 Crenças de controlo interno

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

Dimensão Crenças de Controlo interno	Ciclo de escolaridade	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
	1º Ciclo	5,365	0,903	2,50	6,00
	2º Ciclo	4,671	1,123	1,00	6,00
	3º Ciclo	4,343	1,288	1,00	6,00
	Ens. Secundário	4,527	1,281	1,00	6,00
	Total	4,482	1,249	1,00	6,00

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

Os resultados mostram que 34,72% dos inquiridos, quando surgem crenças de controlo interno é “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objetivos. Por outro lado, 7,07% dos inquiridos revela ser “pouco importante” (Tabela 10)

	<i>EscalaLikert</i>	1	2	3	4	5	6	
Dimensão Crenças de controlo interno	Afirmações do questionário	2	80	60	212	331	539	872
		16	216	161	349	324	462	582
		Média	148	111	281	328	501	727
		%	7,1	5,28	13,4	15,6	23,9	34,7

Tabela 10 Distribuição das respostas da dimensão “crenças de controlo interno”

1.6 Crenças de controlo externo

Para a dimensão “crenças de controlo externo, os resultados ilustrados na tabela 14, mostram que a média total se situa nos 4,39 ($\pm 1,01$), sendo o valor máximo utilizado o “6” e o valor mínimo o “1” (Anexo 7).

	Ciclo de escolaridade	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão Crenças de Controlo externo	1º Ciclo	4,986	1,102	1,00	6,00
	2º Ciclo	4,575	1,189	1,00	6,00
	3º Ciclo	4,135	1,221	1,00	6,00
	Ens. Secundário	4,255	1,102	1,00	6,00
	Total	4,294	1,212	1,00	6,00

Tabela 11 Resultados relativamente à dimensão “crenças de controlo externo”

Os resultados revelam ainda que 31,33% dos inquiridos acha ser “muito importante” a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objetivos quando associadas a crenças de controlo externo. No lado oposto, 9,60% dos inquiridos revela ser “pouco importante” esse tipo de crenças.

	Escola Likert	1	2	3	4	5	6
Dimensão Crenças de controlo externo	Afirmarões do questionário	332	199	354	362	422	425
	9						
	13	70	62	242	323	510	887
	Média	201	131	298	343	466	656
	%	9,6	6,23	14,2	16,4	22,3	31,3

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

2. Análise Inferencial

Primeiramente irá ser feita uma análise por cada item do questionário, relativo a cada uma das dimensões. Em segundo, será feita uma análise à dimensão e posteriormente, análise entre dimensões.

2.1 Hipótese 1

Hipótese 1: As crenças comportamentais favoráveis dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

H0: As crenças comportamentais favoráveis dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do nível de ensino.

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 5	4,19	1,941	3,43	1,724	4,01	1,77	3,96	1,649	15,629***

Tabela 13 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 5 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 5 relacionado com as crenças comportamentais favoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=15.629$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 7	5,3	1,127	4,48	1,474	4,49	1,44	4,59	1,346	4,214**

Tabela 14 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 7 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, **>0,001

$p > 0,005 > 5\%$ significância, logo H0 não é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 7 relacionado com as crenças comportamentais favoráveis não é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=4.214$, $p>0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3,2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 10	4,92	1,441	5,01	1,273	4,61	1,47	4,74	1,311	10,877***

Tabela 15 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 10 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 10 relacionado com as crenças comportamentais favoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=3.209$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 14	5,59	0,725	4,84	1,281	4,81	1,34	4,79	1,235	4,453***

Tabela 16 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 14 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,005

$p < 0,005 < 5\%$ significância, logo H_0 é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 14 relacionado com as crenças comportamentais favoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=4.453$, $p<0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3,2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Crenças Favoráveis	5	0,7	4,44	0,88	4,48	0,97	4,52	0,96	0,005***

Tabela 17 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças favoráveis em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***≤ 0,005

$p \leq 0,005 \leq 5\%$ significância, logo H_0 é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que a dimensão crenças favoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=4.324$, $p\leq 0,005$).

Variável Dependente	(A) Ano Escola	(B) Ano Escola	Diferença entre médias (A-B)	Nível Significância
Crenças Comportamentais Favoráveis	1ºCiclo	2ºCiclo	,5600166*	0,002
		3ºCiclo	,5191976*	0,005
		Ens. Secundário	,4787415*	0,018
	2ºCiclo	1ºCiclo	-,5600166*	0,002
		3ºCiclo	-0,040819	0,822
		Ens. Secundário	-0,0812751	0,616
	3ºCiclo	1ºCiclo	-,5191976*	0,005
		2ºCiclo	0,040819	0,822
		Ens. Secundário	-0,0404561	0,912
	Ens. Secundário	1ºCiclo	-,4787415*	0,018
		2ºCiclo	0,0812751	0,616
		3ºCiclo	0,0404561	0,912

*. A diferença de médias é significativa aos 0.05.

Tabela 18 - comparação entre ciclos crenças comp. favoráveis

Na tabela 18, podemos observar que em relação às crenças comportamentais favoráveis:

- O 1ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;

- O 2ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O Ensino Secundário comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 2ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo.

O 1ºCiclo mostra-se diferente de todos os outros ciclos de escolaridade. O 2ºCiclo, 3ºCiclo e Ensino Secundário apenas se mostram diferentes quanto ao 1ºCiclo.

A diferença de média maior foi relativamente ao 1ºCiclo, pois este foi o nível de escolaridade que respondeu às questões com valores mais altos na escala de Likert.

2.2 Hipótese 2

Hipótese 2: As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

H0: As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do nível de ensino.

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 1	2,59	2,047	2,12	1,342	2,06	1,47	1,74	1,245	6,885***

Tabela 19 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 1 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 1 relacionado com as crenças comportamentais desfavoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=6.685$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 3	2,54	1,789	2,36	1,428	2,42	1,54	2,05	1,279	5,111***

Tabela 20 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 3 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,003

$p < 0,003 < 5\%$ significância, logo H0 é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 3 relacionado com as crenças comportamentais desfavoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=5.111$, $p<0,003$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2089)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 8	2,78	1,888	2,92	1,675	2,3	1,51	1,95	1,274	33,726***

Tabela 21 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 8 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 8 relacionado com as crenças comportamentais desfavoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=33.726$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 12	3,41	1,878	2,87	1,57	2,59	1,6	2,15	1,382	17,198***

Tabela 22 Média e Desvio-Padrão da Afirmação 12 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 12 relacionado com as crenças comportamentais desfavoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=17.198$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Crenças Desfavoráveis	2,83	1,411	2,56	1,02	2,34	1,13	1,97	0,99	0,000***

Tabela 23 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças desfavoráveis em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***≤ 0,005

$p < 0,005 < 5\%$ significância, logo H_0 é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que a dimensão crenças desfavoráveis é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=21.986$, $p<0,005$).

Variável Dependente	(A) Ano Escola	(B) Ano Escola	Diferença entre médias (A-B)	Nível Significância
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1ºciclo	2ºciclo	0,2636142	0,484
		3ºciclo	,4900543*	0,037
		Ens. secundário	,8582920*	0
	2ºciclo	1ºciclo	-0,2636142	0,484
		3ºciclo	,2264401*	0
		Ens. secundário	,5946778*	0
	3ºciclo	1ºciclo	-,4900543*	0,037
		2ºciclo	-,2264401*	0
		Ens. secundário	,3682376*	0
	Ens. secundário	1ºciclo	-,8582920*	0
		2ºciclo	-,5946778*	0
		3ºciclo	-,3682376*	0

*. A diferença de médias é significativa aos 0.05.

Tabela 24 - Comparação entre ciclos dimensão crenças comp. desfavoráveis

Na tabela 24, podemos observar que em relação às crenças comportamentais desfavoráveis:

- O 1ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é não diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é não diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;

- O 2ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O Ensino Secundário comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 3ºCiclo, diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo.

Quanto às crenças comportamentais desfavoráveis, o 1ºCiclo foi o que deu as respostas mais elevadas e o Ensino Secundário, o que deu as respostas com valores mais baixos. No entanto, nas diferenças destas crenças entre os níveis de ensino, destacam-se o 3ºCiclo e o Ensino Secundário, pois foram os ciclos que se mostraram com crenças diferentes para com todos os outros ciclos de escolaridade.

O mesmo desta diferença não se verificou entre o 1º e 2ºCiclo de escolaridade.

2.3 Hipótese 3

Hipótese 3: As crenças normativas dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

H0: As crenças normativas dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do nível de ensino.

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	(3, 2090)
Afirmação 4	5,65	0,676	5,36	1,086	5,28	1,22	5,44	1,006	2,778**

Tabela 25-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 4 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, **> 0,005

$p > 0,005 > 5\%$ significância, logo H0 não é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 4 relacionado com as crenças comportamentais normativas não é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=2.778$, $p > 0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	(3, 2090)
Afirmação 6	4,95	1,58	4,24	1,649	4,58	1,579	4,64	1,397	8,285***

Tabela 26-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 6 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,00

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 6 relacionado com as crenças comportamentais normativas é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=8.285$, $p < 0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação11	4,76	1,64	3,85	1,635	4,01	1,623	4,03	1,459	4,444***

Tabela 27-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 11 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,005

$p < 0,005 < 5\%$ significância, logo H_0 é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 11 relacionado com as crenças comportamentais normativas é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=4.444$, $p<0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação15	4,65	1,889	4,91	1,422	4,88	1,44	4,88	1,414	0,384**

Tabela 28-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 15 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, **> 0,005

$p > 0,005 > 5\%$ significância, logo H_0 não é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 15 relacionado com as crenças comportamentais normativas não é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=0.384$, $p>0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Crenças Normativas	5	0,874	4,589	0,863	4,688	0,974	4,75	0,892	0,008**

Tabela 29 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças normativas em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, **> 0,005

$p > 0,005 > 5\%$ significância, logo H_0 não é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que a dimensão crenças normativas não é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=3.928$, $p>0,005$).

Variável Dependente	(A) Ano Escola	(B) Ano Escola	Diferença entre médias (A-B)	Nível Significância
	1ºciclo	2ºciclo	,4105960*	0,045
		3ºciclo	0,3116911	0,186
		Ens. secundário	0,25	0,413
	2ºciclo	1ºciclo	-,4105960*	0,045
		3ºciclo	-0,0989049	0,147
		Ens. secundário	-0,160596	0,072
	3ºciclo	1ºciclo	-0,3116911	0,186
		2ºciclo	0,0989049	0,147
		Ens. secundário	-0,0616911	0,74
Crenças Normativas	Ens. secundário	1ºciclo	-0,25	0,413
		2ºciclo	0,160596	0,072
		3ºciclo	0,0616911	0,74

*. A diferença de médias é significativa aos 0.05.

Tabela 30 - Comparação ciclos crenças normativas

Na tabela 30, podemos observar que em relação às crenças normativas:

- O 1ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;

- O 2ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O Ensino Secundário comparativamente com o 1ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 2ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo.

Nas crenças normativas, as diferenças entre os ciclos de escolaridade apenas ocorrem no 1º e 2ºCiclo.

O 1ºCiclo revela ser o que apresenta as respostas com valores mais elevados e o 2ºCiclo, os que têm as respostas mais baixas entre os vários níveis.

2.4 Hipótese 4

Hipótese 4: As crenças de controlo dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

H0: As crenças de controlo dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do nível de ensino.

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação ₂	5,76	0,641	4,94	1,268	4,73	1,396	4,81	1,317	9,425***

Tabela 31-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 2 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 2 relacionado com as crenças comportamentais de controlo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=9.425$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2089)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação ₉	4,65	1,567	4,27	1,701	3,5	1,7	3,71	1,559	31,016***

Tabela 32-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 9 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 9 relacionado com as crenças comportamentais de controlo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=9.425$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 13	5,32	1,156	4,88	1,337	4,77	1,383	4,8	1,213	2,711**

Tabela 33-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 13 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, **> 0,005

$p > 0,005 > 5\%$ significância, logo H_0 não é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 13 relacionado com as crenças comportamentais de controlo não é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=2.711$, $p>0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2089)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 16	4,97	1,462	4,41	1,506	3,96	1,705	4,25	1,614	13,762***

Tabela 34-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 16 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 16 relacionado com as crenças comportamentais de controlo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=13.762$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Crenças de Controlo	5,176	0,697	4,623	0,965	4,24	1,014	4,391	0,989	0,000***

Tabela 35 Média e Desvio-Padrão das crenças de controlo em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que as crenças de controlo são significativamente diferentes nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=27.716$, $p<0,001$).

Variável Dependente	(A) Ano Escola	(B) Ano Escola	Diferença entre médias (A-B)	Nível Significância
Crenças Controlo	1ºciclo	2ºciclo	,5527452*	0,006
		3ºciclo	,9360294*	0
		Ens. secundário	,7845192*	0
	2ºciclo	1ºciclo	-,5527452*	0,006
		3ºciclo	,3832842*	0
		Ens. secundário	,2317740*	0,006
	3ºciclo	1ºciclo	-,9360294*	0
		2ºciclo	-,3832842*	0
		Ens. secundário	-0,1515102	0,09
	Ens. secundário	1ºciclo	-,7845192*	0
		2ºciclo	-,2317740*	0,006
		3ºciclo	0,1515102	0,09

*. A diferença de médias é significativa aos 0.05.

Tabela 36 - comparar ciclos crenças controlo

Na tabela 36, podemos observar que em relação às crenças de controlo:

- O 1ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;

- O 2ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O Ensino Secundário comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;

O Ensino Secundário comparativamente com 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo.

Relativamente às crenças de controlo, o 3ºCiclo e Ensino Secundário são os que não variam neste tipo de crença, em relação aos outros anos de escolaridade. O 1ºCiclo mostra ser o que apresenta as respostas mais elevadas, comparativamente com os outros, devido à diferença das médias. O 3ºCiclo revela ser o que apresenta as respostas mais baixas.

2.5 Hipótese 5

Hipótese 5: As crenças de controlo interno dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, varia em função do nível de ensino.

H0: As crenças controlo interno dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do nível de ensino.

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 2	5,76	0,641	4,94	1,268	4,73	1,396	4,81	1,317	9,425***

Tabela 37-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 2 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 2 relacionado com as crenças comportamentais de controlo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=9.425$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 16	4,97	1,462	4,41	1,506	3,96	1,705	4,25	1,614	13,762***

Tabela 38-Média e Desvio-Padrão da Afirmação 16 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 16 relacionado com as crenças comportamentais de controlo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=13.762$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Crenças de Controlo Interno	5,365	0,903	4,671	1,123	4,343	1,288	4,527	1,281	0,000***

Tabela 39 Média e Desvio-Padrão da dimensão crenças controlo interno em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir a dimensão crenças de controlo interno é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=16.019$, $p<0,001$).

Variável Dependente	(A) Ano Escola	(B) Ano Escola	Diferença entre médias (A-B)	Nível Significância
Crenças Controlo Interno	1ºciclo	2ºciclo	,6935072*	0,005
		3ºciclo	1,0214654*	0
		Ens. secundário	,8376540*	0,001
	2ºciclo	1ºciclo	-,6935072*	0,005
		3ºciclo	,3279581*	0
		Ens. secundário	0,1441467	0,356
	3ºciclo	1ºciclo	-1,0214654*	0
		2ºciclo	-,3279581*	0
		Ens. secundário	-0,1838114	0,103
	Ens. secundário	1ºciclo	-,8376540*	0,001
		2ºciclo	-0,1441467	0,356
		3ºciclo	0,1838114	0,103

*. A diferença de médias é significativa aos 0.05.

Tabela 40 - comparar ciclos e crenças controlo interno

Na tabela 40, podemos observar que em relação às crenças de controlo interno:

- O 1ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;

- O 2ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O Ensino Secundário comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 2ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 3ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo.

Relativamente às crenças de controlo interno, o Ensino Secundário para com o 2º e 3ºCiclo são os que não variam. O 1ºCiclo mostra ser o que apresenta as respostas mais elevadas, comparativamente com os outros, devido à diferença das médias. O 3ºCiclo revela ser o que apresenta as respostas mais baixas.

2.6 Hipótese 6

Hipótese 6: As crenças controlo externo dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, varia em função do nível de ensino.

H0: As crenças controlo externo dos alunos dos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do nível de ensino.

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 9	4,65	1,567	4,27	1,701	3,5	1,7	3,71	1,559	31,016***

Tabela 41-Média e Desvio-Padrão da Atitude 9 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 9 relacionado com as crenças comportamentais de controlo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2089)=9.425$, $p<0,001$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Afirmação 13	5,32	1,156	4,88	1,337	4,77	1,383	4,8	1,213	2,711**

Tabela 42-Média e Desvio-Padrão da Atitude 13 em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, **> 0,005

$p > 0,005 > 5\%$ significância, logo H0 não é rejeitada

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir que o item 13 relacionado com as crenças comportamentais de controlo não é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=2.711$, $p>0,005$).

	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Ens. Secundário		F (3, 2090)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Crenças de Controlo Externo	4,986	1,102	4,575	1,189	4,135	1,221	4,255	1,102	0,000***

Tabela 43 Média e Desvio-padrão da dimensão crenças controlo externo em cada ciclo de escolaridade, e respetivo teste comparativo ANOVA.

Nota: M – Média, DP – Desvio-Padrão, ***< 0,001

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

Com base nos resultados obtidos, podemos então concluir a dimensão crenças de controlo externo é significativamente diferente nos vários anos de escolaridade ($F(3,2090)=22.176$, $p<0,001$).

Variável Dependente	(A) Ano Escola	(B) Ano Escola	Diferença entre médias (A-B)	Nível Significância
Crenças Controlo Externo	1ºciclo	2ºciclo	0,4119832	0,175
		3ºciclo	,8510249*	0
		Ens. secundário	,7313844*	0,003
	2ºciclo	1ºciclo	-0,4119832	0,175
		3ºciclo	,4390417*	0
		Ens. secundário	,3194013*	0,001
	3ºciclo	1ºciclo	-,8510249*	0
		2ºciclo	-,4390417*	0
		Ens. secundário	-0,1196404	0,417
	Ens. secundário	1ºciclo	-,7313844*	0,003
		2ºciclo	-,3194013*	0,001
		3ºciclo	0,1196404	0,417

*. A diferença de médias é significativa aos 0.05.

Tabela 44 - comparação ciclos com crenças controlo externo

Na tabela 44, podemos observar que em relação às crenças de controlo externo:

- O 1ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;

- O 1ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 1ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 1ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com o 3ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo;
- O 2ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do 2ºCiclo foram superiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com o 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;
- O 3ºCiclo comparativamente com Ensino Secundário, não é diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do 3ºCiclo foram inferiores na escala de Likert, em relação às do Ensino Secundário;
- O Ensino Secundário comparativamente com o 1ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 1ºCiclo;
- O Ensino Secundário comparativamente com 2ºCiclo, é diferente (devido ao seu nível de significância ser inferior a 0,05) e tem uma média negativa, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram inferiores na escala de Likert, em relação às do 2ºCiclo;

- O Ensino Secundário comparativamente com 3ºCiclo, não diferente (devido ao seu nível de significância ser superior a 0,05) e tem uma média positiva, ou seja, as respostas do Ensino Secundário foram superiores na escala de Likert, em relação às do 3ºCiclo.

Relativamente às crenças de controlo externo, os únicos níveis de escolaridade que não variam de ciclo para ciclo são o 1º/2ºCiclo e 3ºCiclo/Ensino Secundário. O 1ºCiclo é o ciclo de escolaridade com respostas mais elevadas, e o 3ºCiclo, o que apresenta as respostas mais baixas.

Capítulo IV: Análise, tratamento e discussão dos resultados

1. Discussão de resultados

Após uma análise detalhada sobre os resultados descritivos e inferenciais, podemos concluir que as crenças desfavoráveis e as crenças de controlo interno variam significativamente nos vários ciclos de escolaridade, no entanto as restantes crenças apresentam diversos resultados, onde em alguns itens mostram que as mesmas variam significativamente nos vários ciclos, enquanto noutros não.

1.1 Crenças comportamentais favoráveis

Em relação às crenças comportamentais favoráveis, 33,65% do número total de alunos identificou como sendo “muito importante” a sua interação com alunos com NEE nas aulas de EF, sendo que apenas 7,7% dos inquiridos disse ser “pouco importante”.

Estes dados vão ao encontro do teste da ANOVA realizado entre as variáveis “atitudes” e as “níveis de ensino” que mostraram uma relação significativa entre as duas variáveis. Assim, para a dimensão “crenças comportamentais favoráveis” os resultados mostram uma média de 4,49 ($\pm 0,94$), sendo que, para os inquiridos, os alunos com deficiência nas aulas de EF, aprendem mais do que se tivessem à parte, são bem aceites pelos colegas, e ensinam os mesmos a serem mais tolerantes e a ajudar mais os outros colegas.

Verificou-se a hipótese 1, pois as atitudes mostram-se diferentes de ciclo para ciclo, apesar de todas serem positivas, ou seja, estão acima do 3 na escala do instrumento. O primeiro ciclo é o que mostra ter as respostas mais elevadas na escala do questionário, oferecendo muita importância aos itens apresentado, pelo contrário o terceiro ciclo mostrou ter as respostas mais baixas dentro da escala. No entanto, “Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma”, um dos itens do questionário mostrou um nível de significância acima dos 5%, o que significa que esta afirmação não varia de ciclo para ciclo.

No estudo de Obrusnikova, Blocke & Dillon (2010), o contacto com os alunos NEE nas turmas, aumenta a interação social do aluno, promovendo amizade, o sentimento de pertença e de igualdade entre todos. Assim, desta interação retiram-se benefícios positivos

não só de consciencialização como de aceitação das diferenças individuais (Panagiotou et. al., 2008).

As crenças comportamentais favoráveis como definidas por Ajzen (1991), passam por estar relacionadas com comportamentos que se esperam ter consequências desejáveis e isso vai variando ao longo dos ciclos de escolaridade com o crescimento dos jovens e crianças.

1.2 Crenças comportamentais desfavoráveis

As crenças comportamentais desfavoráveis, segundo Ajzen (1991), estão associadas a comportamentos indesejáveis como o egoísmo, a vergonha, o sentimento de competição para sobrepor ao outro, etc. No instrumento aplicado, 44,76% identificou como “pouco importante” essas crenças que se revelam ser de exclusão ou de possíveis problemas nas suas aprendizagens caso tivessem alunos com NEE nas suas turmas.

O teste da ANOVA confirmou a hipótese 2, o que significa que estas crenças variam de ciclo para ciclo, mostrando que os alunos mais velhos (do Ensino Secundário), são os que mais têm presente a pouca importância destas crenças desfavoráveis e os do 1ºCiclo são os que têm essas mesmas crenças menos presentes. Rodrigues (2006), defende que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, não prejudica a aprendizagem dos alunos, mas que a aceitação dos mesmos, e a valorização das diferenças individuais, e a cooperação, promove a inclusão social dos alunos com NEE. Segundo Leitão (2010), esta relação é positiva para todos os alunos, desenvolvendo a compreensão, partilha, ajuda e cooperação.

A média das respostas dos inquiridos situa-se em 2,36 ($\pm 1,11$) o que vem comprovar a desvalorização de atitudes de exclusão que, segundo os estudos de Hutzler (2003) e Block e Obrusnikova (2007), as atitudes inclusivas dos alunos sem NEE tal como a aceitação social, é um fator fundamental para a inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo. Também Leitão (2010), tal como os inquiridos que desvalorizam por completo a não inclusão dos alunos com NEE, e defende a inclusão dos mesmos no sistema educativo regular, visto que separá-los e a intervenção especializada não proporcionam as interações sociais que as aulas podem proporcionar.

1.3 Crenças normativas

Quanto às crenças normativas, 42,84% dos inquiridos revela serem “muito importantes” e apenas 5,56% identificam-nas como “pouco importantes”.

Confirmou-se a hipótese 3. Verificou-se que as ideias dos alunos com NEE fazerem as aulas em conjunto com os colegas e o facto de haver alunos com NEE na turma prejudicar a aprendizagem dos alunos, variam de ciclo para ciclo. Mas, no entanto relativamente aos outros itens, que refletem as ideias do professor e pais, estas não variam de ciclo para ciclo, o que mostra que os alunos estão em uniformidade quanto aos outros agentes educativos pensam em relação à presença de alunos com NEE na turma e o que se espera deles, não prejudicando o funcionamento normal das aulas. As crenças normativas, foram as crenças onde houve menos divergência de ideias por parte dos inquiridos.

No estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010) está escrito que os alunos aceitam jogar com alunos com NEE, pois promove a aceitação social do mesmo. E ainda indica que, 85% forneceram respostas favoráveis, indo ao encontro dos dados da presente investigação, os dados encontram-se em volta dos 75%.

Os dados mostram ainda que os professores têm um papel fundamental no processo inclusivo, porque as expectativas mostram aos alunos são fundamentais para este processo de inclusão. A literatura afirma que os profissionais de hoje reconhecem a importância de estratégias cooperativas inclusivas como forma de combate à exclusão de alunos com NEE (Leitão, 2010), e por isso os professores tanto podem ser o maior facilitador, como o maior obstáculo a essa inclusão, devido ao seu papel influente.

Os alunos têm uma perceção positiva sobre o pensamento dos seus pais, mostrando que eles sabem que ter alunos com NEE não prejudica as suas aprendizagens. Esta ideia é também identificada pelo estudo de Goodwin (2007; citado por Qi & Ha, 2012), onde as mães de alunos com NEE valorizam a participação dos seus filhos nas aulas de EF, porque pode enriquecer experiências escolares.

1.4 Crenças de controlo

Relativamente às crenças de controlo, 33,04% dos inquiridos revela que as mesmas são “muito importantes”, enquanto 8,34% identificam como “pouco importante”. A média de respostas situa-se nos 4,39 ($\pm 1,01$), existindo assim a perceção de ajuda aos alunos com NEE

por parte dos alunos sem NEE, algo que é esperado pelos seus professores quando modifica as suas atividades, garantindo assim a participação de todos.

O teste da ANOVA permitiu verificar que se confirma a hipótese 4, onde estas crenças variam de ciclo para ciclo, acentuando-se os valores menores no 3ºCiclo e os mais elevados no 1ºCiclo. À exceção do seguinte item que diz que, o professor pede colaboração para os alunos com NEE participarem nas aulas de forma ativa, pois aqui não há diferenças de ciclo para ciclo. Todos os alunos concordam ser bastante importante, e por isso as médias das respostas situam-se perto do “5” da escala de Likert.

De acordo com a literatura, deveria ser criado um modelo de escola inclusiva com base curricular, definindo as dificuldades dos alunos nas tarefas e nos procedimentos para a sua execução (UNESCO, 1994). Leitão (2010) defende que a cooperação entre os profissionais facilitará o desenvolvimento de aprendizagens adaptadas às necessidades de cada aluno, melhorando as práticas inclusivas dos professores. Esta adaptação das atividades deve oferecer oportunidades de acesso a todos (Leitão, 2010), remetendo para o conceito de comunidade, prestando auxílio aos alunos com NEE, no ambiente de sala de aula (Stainback & Stainback (1996, citados por O’Brien, Kudláček & Howe, 2009). No entanto, o estudo mostrou que os inquiridos achavam ser menos importante quando os professores adaptam as atividades para a participação dos alunos, sendo a média da resposta dos inquiridos inferior à média geral da dimensão ($3,77 \pm 1,71$) o que mostra que os alunos sem NEE acham que os alunos com deficiência podem participar nas aulas de EF, o que vai de encontro à escola cooperativa que muitos investigadores defendem (Rodrigues, 2003; Silva, 2009; Leitão, 2010).

1.5 Crenças de controlo interno

Quanto às crenças de controlo interno, 34,72% dos inquiridos afirmam ser “muito importante”, enquanto 7,07% afirma ser “pouco importante”. Através destes resultados podemos concluir que os alunos tanto em sala de aula como ambientes fora da escola, ajudam os seus colegas com deficiência. O teste da ANOVA confirma a hipótese 5, ou seja, estas crenças variam de ciclo para ciclo, sendo que o 3ºCiclo é o que apresenta as respostas mais baixas na escala de Likert e o 1ºCiclo, as respostas mais elevadas, quanto à importância das

mesmas. Mas, em média todos os ciclos apresentam respostas perto do “4” da mesma escala referida anteriormente.

A literatura defende a criação de interações de interdependência positiva (Leitão, 2010), e as interações face-a-face (Johnson & Johnson, 1989, citados por Leitão, 2010) porque são estratégias que promovem a inclusão de todos os alunos, tanto ao nível académico, como na integração social dos alunos com deficiência.

1.6 Crenças de controlo externo

Quanto às crenças de controlo externo, 31,33% dos inquiridos revelam que são “muito importantes” enquanto 9,60% revela serem “pouco importantes”. O teste da ANOVA confirma a hipótese 6, ou seja, estas crenças variam de ciclo para ciclo quanto às mudanças que o professor faz à aula em função dos alunos com NEE, sendo que o 3ºCiclo é o que apresenta as respostas mais baixas na escala de Likert e o 1ºCiclo, as respostas mais elevadas, quanto à importância das mesmas.

A adaptação do currículo para que os alunos com deficiência possam participar mais ativamente nas aulas de EF é uma realidade para as turmas que frequentam, sustentado pela literatura através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que defende o conceito de igualdade de oportunidades e participação de todos os alunos, criando uma “Escola para todos”. É importante esta aceitação e valorização social que possibilita uma integração completa na sociedade para todos, não apenas os alunos sem NEE, mas principalmente para os com NEE.

1.7 Alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Relativamente às crenças comportamentais favoráveis, os alunos destacam que a “inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas” ($4,83 \pm 1,30$) como a mais importante, no entanto dão menos relevância ao facto de “os alunos com deficiência aprenderem mais nas aulas de EF do que se tivessem em aulas separadas” ($3,84 \pm 1,76$). Desta forma, os alunos dão maior importância às aprendizagens que têm com os alunos com NEE.

Tendo em conta as crenças comportamentais desfavoráveis, os resultados mostram desvalorização por parte dos alunos neste tipo de atitudes, sendo como um obstáculo à

inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Mas, tendo em conta a média desta dimensão, por um lado dão mais importância aos “comportamentos dos alunos com deficiência que faz com que os mesmos não participem tanto nas aulas de EF” ($2,62 \pm 1,11$), e menor importância à “presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a sua aprendizagem” ($2,04 \pm 1,42$), sendo coerente com os dados recolhidos na anterior dimensão onde os alunos destacam a importância das aprendizagens que têm com os alunos com NEE.

Quanto às crenças normativas, os resultados demonstram a média mais alta ($4,68 \pm 0,93$), caracterizando esta dimensão com atitudes que mais importância tem na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Nesta dimensão os alunos identificam-se com as “expectativas que o professor tem relativamente ao tratar com respeito os alunos com deficiência” ($5,33 \pm 1,15$) sendo a média mais alta de todas as afirmações analisadas. Por outro lado, com menos importância e significativamente abaixo da média geral da dimensão, aparece “o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicar o normal funcionamento das aulas de EF” ($3,98 \pm 1,61$). Estes dados são coerentes com resultados da dimensão crenças comportamentais desfavoráveis, onde o estudo demonstra total desvalorização dos alunos quando se afirma que os alunos com deficiência prejudicam as suas aprendizagens.

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

Relativamente às crenças de controlo externo, os alunos dão maior importância “à ajuda que os professores pedem, para que os alunos com deficiência possam participar mais activamente nas aulas de EF” ($4,82 \pm 1,01$), e menos importância “às modificações das actividades para que os alunos com deficiência possam participar nas aulas” ($3,77 \pm 1,71$).

Estes resultados mostram recetividade no trabalho cooperativo com o professor titular e com os alunos com deficiência, que defendido pela literatura, têm um impacto positivo na integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Conclusão

Após a análise e tratamento dos dados obtidos, importa verificar os objetivos propostos. Assim, a análise inferencial validou todos os objetivos propostos, mostrando uma relação significativa, de todas as hipóteses testadas. Estes dados vieram confirmar os dados da literatura relativamente a esta temática revelando ser muito importante para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Das seis hipóteses colocadas no estudo, todas foram confirmadas. Verificaram-se diferenças nos vários níveis de ensino, à exceção de alguns itens do instrumento, entre eles: “Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma” (crenças comportamentais favoráveis), “O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência” e “Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F” (crenças normativas),e “Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós” (crenças de controlo externo).O que podemos concluir destas afirmações, onde parece que a opinião dos alunos dos vários ciclos de escolaridade se mantém uniforme, é a consciência que o próprio aluno tem em relação aos pais e professores.

A tendência nas várias hipóteses relativas aos vários tipos de crenças é que há uma maior tendência para o 1ºCiclo ter repostas de valores mais elevados na escala de Likert e o 3ºCiclo ser o que tem as repostas mais baixas, à exceção das crenças comportamentais desfavoráveis, onde quem tem as repostas mais elevadas é o Ensino Secundário e as mais baixas o 1ºCiclo. Isto deve-se ao desenvolvimento e crescimento dos alunos, e da sua própria consciencialização enquanto indivíduo.

Os resultados mostram uma necessidade na mudança do paradigma existente da escola inclusiva, mostrando que os alunos, estão recetivos à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, podendo fazer parte das estratégias definidas pelos professores. No entanto, podemos suspeitar que professores e instituições ainda são o maior obstáculo a esta inclusão, focando as atenções no aluno, ignorando diferentes componentes sociais e afetivas que podem fazer beneficiar os alunos pelas interações que têm num trabalho cooperativo com os seus colegas sem deficiência. Leitão (2010) defende através de relações de interdependência positiva, interações face-a-face e responsabilidade individual no seio de um grupo, são fatores

importantes para a inclusão de alunos com NEE, possibilitando a todos os alunos o apoio social e académico que necessitam, elevando assim o seu sentimento de pertença aos grupos em que estão inseridos. Um ambiente inclusivo pode ser criado, garantindo a heterogeneidade dos grupos, partilhando interesses e objetivos comuns dos seus constituintes, e garantindo a receptividade dos alunos ao trabalho cooperativo com alunos com NEE.

Apesar dos resultados serem compatíveis com a literatura que abrange esta temática, ainda não existe investigação que suporte as atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. A maior parte dos estudos aponta para as atitudes dos professores e as suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Outro aspeto que poderá contribuir para o desenvolvimento desta temática, será perceber a divergência das crenças consoante o crescimento dos alunos.

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

Referências Bibliográficas

Ahmetašević, A., Bartoňová, R., Válková, H. (2012). Physical education inclusion assessment – critical incident technique. Faculty of Physical Culture, Palacky University Olomouc, Czech Republic. *Sport Science* 5 (2012) 1:49-52.

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, Vol 24, pp. 103-124.

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). *Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators*. Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn., vol. 40, no. 4, pp. 63-68.

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

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

O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46-61.

Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). *Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education*. Adapted Physical Activity Quarterly, Vol 27, pp. 127-142.

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

Park, S., Koh, Y., Block, M. (2014). Contributing factors for successful inclusive physical education. University of Virginia. Vol 28, Número 1.

Petkova, A., Kudláček, M., Nikolova, E. (2012). *Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria*. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98. European Federation of Adapted Physical Activity. Vol 5, Número 2.

Qi, J., & Ha, A. S. (September de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 59, No. 3, pp. 257-281.

Rodrigues, D. (2006). *Atividade Motora Adaptada – A alegria do corpo*. Artes Médicas.

Outras Fontes

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

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>

<http://www.priberam.pt/DLPO/aprendizagem>

Anexos

Anexo 1 – Questionário Atitudes (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 todos podem ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

Anexo 2 - Output análise descritiva _ crenças comportamentais favoráveis

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% ConfidenceInterval for Mean		Minimu m	Maximu m	
					LowerBoun d	UpperBoun d			
ATITUDE Q05	1	37	4,18918 9	1,941331 7	,319153 0	3,541917	4,836461	1,0000	6,0000
	2	604	3,43377 5	1,724062 0	,070151 1	3,296005	3,571545	1,0000	6,0000
	3	115 9	4,01121 7	1,770720 9	,052012 6	3,909167	4,113266	1,0000	6,0000
	4	294	3,96258 5	1,648857 7	,096163 3	3,773327	4,151843	1,0000	6,0000
	Tota l	209 4	3,84097 4	1,762003 3	,038505 1	3,765462	3,916487	1,0000	6,0000
ATITUDE Q07	1	37	5,29729 7	1,127062 7	,185288 0	4,921516	5,673079	2,0000	6,0000
	2	604	4,47682 1	1,474310 4	,059988 8	4,359009	4,594634	1,0000	6,0000
	3	115 9	4,48662 6	1,444285 6	,042424 0	4,403390	4,569863	1,0000	6,0000
	4	294	4,58843 5	1,346466 3	,078527 5	4,433886	4,742985	1,0000	6,0000
	Tota l	209 4	4,51241 6	1,438196 0	,031428 9	4,450781	4,574052	1,0000	6,0000
ATITUDE Q10	1	37	4,91891 9	1,441033 2	,236904 4	4,438455	5,399383	1,0000	6,0000
	2	604	5,00993 4	1,273495 9	,051817 8	4,908168	5,111699	1,0000	6,0000
	3	115 9	4,61346 0	1,471910 3	,043235 4	4,528631	4,698288	1,0000	6,0000
	4	294	4,74489 8	1,311367 1	,076480 5	4,594377	4,895419	1,0000	6,0000
	Tota l	209 4	4,75167 1	1,404529 8	,030693 2	4,691479	4,811864	1,0000	6,0000

ATITUDE Q14	1	37	5,59459 5	,7249314	,119178 0	5,352890	5,836299	4,0000	6,0000
	2	604	4,83940 4	1,280950 0	,052121 1	4,737043	4,941765	1,0000	6,0000
	3	115 9	4,81190 7	1,337965 5	,039301 0	4,734798	4,889016	1,0000	6,0000
	4	294	4,78911 6	1,235047 3	,072029 4	4,647355	4,930876	1,0000	6,0000
	Tota	209	4,83046	1,302505	,028463	4,774648	4,886288	1,0000	6,0000
	I	4	8	2	7				
	1	37	5,00000 0	,7046473	,115843 3	4,765059	5,234941	3,7500	6,0000
Crenças Comportamentai s Favoráveis	2	604	4,43998 3	,8783955	,035741 4	4,369791	4,510176	1,0000	6,0000
	3	115 9	4,48080 2	,9710336	,028522 8	4,424840	4,536765	1,0000	6,0000
	4	294	4,52125 9	,9573760	,055835 3	4,411369	4,631148	1,0000	6,0000
	Tota	209	4,48388	,9414332	,020573	4,443537	4,524229	1,0000	6,0000
	I	4	3		2				

Anexo 3 – Output análise descritiva _ crenças comportamentais desfavoráveis

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% ConfidenceInterval for Mean		Minimu m	Maximu m	
					LowerBoun d	UpperBoun d			
ATITUDE Q01	1	37	2,594595	2,0474844	,3366044	1,911929	3,277260	1,0000	6,0000
	2	604	2,115894	1,3419420	,0546028	2,008659	2,223129	1,0000	6,0000
	3	1159	2,058671	1,4704958	,0431939	1,973924	2,143418	1,0000	6,0000
	4	294	1,741497	1,2452692	,0726256	1,598563	1,884431	1,0000	6,0000
	Tota l	2094	2,040115	1,4227404	,0310912	1,979142	2,101087	1,0000	6,0000
	ATITUDE Q03	1	37	2,540541	1,7887704	,2940720	1,944135	3,136946	1,0000
2		604	2,360927	1,4278199	,0580972	2,246830	2,475025	1,0000	6,0000
3		1159	2,417601	1,5387569	,0451989	2,328920	2,506282	1,0000	6,0000
4		294	2,047619	1,2790426	,0745953	1,900809	2,194430	1,0000	6,0000
Tota l		2094	2,351480	1,4823875	,0323947	2,287951	2,415010	1,0000	6,0000
ATITUDE Q08		1	37	2,783784	1,8876078	,3103208	2,154424	3,413144	1,0000
	2	604	2,923841	1,6753489	,0681690	2,789964	3,057719	1,0000	6,0000
	3	1159	2,300259	1,5103300	,0443639	2,213216	2,387302	1,0000	6,0000
	4	294	1,952381	1,2736947	,0742834	1,806184	2,098578	1,0000	6,0000
	Tota l	2094	2,439828	1,5725668	,0343653	2,372434	2,507222	1,0000	6,0000

ATITUDE Q12	1	37	3,40540 5	1,877638 3	,308681 8	2,779370	4,031441	1,0000	6,0000
	2	604	2,86920 5	1,570175 6	,063889 5	2,743732	2,994678	1,0000	6,0000
	3	115 9	2,58757 5	1,597402 1	,046921 6	2,495515	2,679636	1,0000	6,0000
	4	294	2,14966 0	1,381762 0	,080586 0	1,991059	2,308261	1,0000	6,0000
	Tota	209	2,62177	1,584451	,034625	2,553873	2,689680	1,0000	6,0000
	I	4	7	3	1				
	1	37	2,83108 1	1,410592 4	,231900 0	2,360766	3,301396	1,0000	5,7500
Crenças Comportamentai s Desfavoráveis	2	604	2,56746 7	1,022701 1	,041613 1	2,485743	2,649191	1,0000	6,0000
	3	115 9	2,34102 7	1,138658 4	,033446 6	2,275404	2,406649	1,0000	6,0000
	4	294	1,97278 9	,9940648	,057975 0	1,858689	2,086889	1,0000	6,0000
	Tota	209	2,36330	1,108524	,024224	2,315793	2,410807	1,0000	6,0000
	I	4	0	1	6				

Anexo 4 – Output análise descritiva _ crenças normativas

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% ConfidenceInterval for Mean		Minimum	Maximum	
					LowerBound	UpperBound			
ATITUDE Q04	1	37	5,648649	,6756156	,1110705	5,423387	5,873910	3,0000	6,0000
	2	604	5,357616	1,0856786	,0441756	5,270859	5,444373	1,0000	6,0000
	3	1159	5,276963	1,2201868	,0358414	5,206642	5,347284	1,0000	6,0000
	4	294	5,438776	1,0057819	,0586584	5,323330	5,554221	1,0000	6,0000
	Total	2094	5,329513	1,1480547	,0250885	5,280312	5,378714	1,0000	6,0000
ATITUDE Q06	1	37	4,945946	1,5801889	,2597815	4,419085	5,472807	1,0000	6,0000
	2	604	4,240066	1,6492575	,0671073	4,108274	4,371859	1,0000	6,0000
	3	1159	4,580673	1,5787358	,0463733	4,489688	4,671658	1,0000	6,0000
	4	294	4,642857	1,3966073	,0814518	4,482552	4,803162	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,497612	1,5837034	,0346087	4,429741	4,565483	1,0000	6,0000
ATITUDE Q11	1	37	4,756757	1,6398747	,2695937	4,209995	5,303518	1,0000	6,0000
	2	604	3,852649	1,6349651	,0665258	3,721999	3,983299	1,0000	6,0000
	3	1159	4,014668	1,6231142	,0476768	3,921125	4,108210	1,0000	6,0000
	4	294	4,034014	1,4589489	,0850876	3,866553	4,201474	1,0000	6,0000
	Total	2094	3,983763	1,6088396	,0351580	3,914815	4,052711	1,0000	6,0000
ATITUDE Q15	1	37	4,648649	1,8888006	,3105169	4,018891	5,278406	1,0000	6,0000
	2	604	4,907285	1,4217033	,0578483	4,793676	5,020893	1,0000	6,0000
	3	1159	4,880932	1,4395021	,0422835	4,797971	4,963893	1,0000	6,0000
	4	294	4,884354	1,4142956	,0824834	4,722019	5,046689	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,884909	1,4392065	,0314510	4,823231	4,946588	1,0000	6,0000
Crenças Normativas	1	37	5,000000	,8740074	,1436859	4,708591	5,291409	3,2500	6,0000
	2	604	4,589404	,8627131	,0351033	4,520464	4,658344	1,0000	6,0000
	3	1159	4,688309	,9737882	,0286037	4,632188	4,744430	1,0000	6,0000
	4	294	4,750000	,8915129	,0519941	4,647671	4,852329	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,673949	,9318517	,0203638	4,634014	4,713885	1,0000	6,0000

Anexo 5 – Output análise descritiva _ crenças de controlo

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% ConfidenceInterval for Mean		Minimum	Maximum
						LowerBound	UpperBound		
ATITUDE Q02	1	37	5,756757	,6414136	,1054477	5,542899	5,970615	3,0000	6,0000
	2	604	4,937086	1,2680598	,0515966	4,835755	5,038417	1,0000	6,0000
	3	1159	4,727351	1,3963445	,0410158	4,646878	4,807825	1,0000	6,0000
	4	294	4,806122	1,3166679	,0767896	4,654993	4,957252	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,817096	1,3476011	,0294492	4,759344	4,874849	1,0000	6,0000
ATITUDE Q09	1	37	4,648649	1,5673087	,2576640	4,126082	5,171215	1,0000	6,0000
	2	604	4,268212	1,7009166	,0692093	4,132291	4,404132	1,0000	6,0000
	3	1159	3,502157	1,6992695	,0499138	3,404225	3,600089	1,0000	6,0000
	4	294	3,710884	1,5593220	,0909415	3,531903	3,889866	1,0000	6,0000
	Total	2094	3,772684	1,7144168	,0374652	3,699211	3,846157	1,0000	6,0000
ATITUDE Q13	1	37	5,324324	1,1560001	,1900453	4,938895	5,709754	1,0000	6,0000
	2	604	4,880795	1,3366980	,0543895	4,773979	4,987611	1,0000	6,0000
	3	1159	4,769629	1,3825619	,0406109	4,689950	4,849308	1,0000	6,0000
	4	294	4,799320	1,2130686	,0707476	4,660082	4,938558	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,815664	1,3447437	,0293867	4,758034	4,873294	1,0000	6,0000
ATITUDE Q16	1	37	4,972973	1,4622374	,2403903	4,485439	5,460507	1,0000	6,0000
	2	604	4,405629	1,5059973	,0612782	4,285285	4,525974	1,0000	6,0000
	3	1159	3,959448	1,7046857	,0500729	3,861204	4,057692	1,0000	6,0000
	4	294	4,248299	1,6135879	,0941064	4,063089	4,433509	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,146609	1,6476526	,0360062	4,075998	4,217221	1,0000	6,0000
Crenças de Controlo	1	37	5,175676	,6968801	,1145664	4,943324	5,408027	3,2500	6,0000
	2	604	4,622930	,9653490	,0392795	4,545789	4,700072	1,0000	6,0000
	3	1159	4,239646	1,0137231	,0297768	4,181224	4,298069	1,0000	6,0000
	4	294	4,391156	,9893063	,0576975	4,277602	4,504711	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,388013	1,0106904	,0220866	4,344699	4,431327	1,0000	6,0000

Anexo 6– Output análise descritiva _ crenças de controlo interno

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						LowerBound	UpperBound		
ATITUDE Q02	1	37	5,756757	,6414136	,1054477	5,542899	5,970615	3,0000	6,0000
	2	604	4,937086	1,2680598	,0515966	4,835755	5,038417	1,0000	6,0000
	3	1159	4,727351	1,3963445	,0410158	4,646878	4,807825	1,0000	6,0000
	4	294	4,806122	1,3166679	,0767896	4,654993	4,957252	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,817096	1,3476011	,0294492	4,759344	4,874849	1,0000	6,0000
ATITUDE Q16	1	37	4,972973	1,4622374	,2403903	4,485439	5,460507	1,0000	6,0000
	2	604	4,405629	1,5059973	,0612782	4,285285	4,525974	1,0000	6,0000
	3	1159	3,959448	1,7046857	,0500729	3,861204	4,057692	1,0000	6,0000
	4	294	4,248299	1,6135879	,0941064	4,063089	4,433509	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,146609	1,6476526	,0360062	4,075998	4,217221	1,0000	6,0000
Crenças de Controlo Interno	1	37	5,364865	,9025323	,1483754	5,063946	5,665784	2,5000	6,0000
	2	604	4,671358	1,1226704	,0456808	4,581645	4,761070	1,0000	6,0000
	3	1159	4,343399	1,2877552	,0378261	4,269184	4,417615	1,0000	6,0000
	4	294	4,527211	1,2809743	,0747079	4,380179	4,674243	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,481853	1,2487567	,0272891	4,428336	4,535370	1,0000	6,0000

Anexo 7– Output análise descritiva _ crenças de controlo externo

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% ConfidenceInterval for Mean		Minimum	Maximum
						LowerBound	UpperBound		
ATITUDE Q09	1	37	4,648649	1,5673087	,2576640	4,126082	5,171215	1,0000	6,0000
	2	604	4,268212	1,7009166	,0692093	4,132291	4,404132	1,0000	6,0000
	3	1159	3,501294	1,6997785	,0499287	3,403333	3,599255	1,0000	6,0000
	4	294	3,710884	1,5593220	,0909415	3,531903	3,889866	1,0000	6,0000
	Total	2094	3,772206	1,7147713	,0374729	3,698718	3,845694	1,0000	6,0000
ATITUDE Q13	1	37	5,324324	1,1560001	,1900453	4,938895	5,709754	1,0000	6,0000
	2	604	4,880795	1,3366980	,0543895	4,773979	4,987611	1,0000	6,0000
	3	1159	4,769629	1,3825619	,0406109	4,689950	4,849308	1,0000	6,0000
	4	294	4,799320	1,2130686	,0707476	4,660082	4,938558	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,815664	1,3447437	,0293867	4,758034	4,873294	1,0000	6,0000
Crenças de Controlo Externo	1	37	4,986486	1,1023112	,1812189	4,618958	5,354015	1,0000	6,0000
	2	604	4,574503	1,1891211	,0483846	4,479480	4,669526	1,0000	6,0000
	3	1159	4,135462	1,2212965	,0358740	4,065076	4,205847	1,0000	6,0000
	4	294	4,255102	1,1020727	,0642742	4,128604	4,381600	1,0000	6,0000
	Total	2094	4,293935	1,2119671	,0264852	4,241995	4,345875	1,0000	6,0000

Anexo 8 – Output análise inferencial _ Hipótese 1

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ATITUDE Q05	Between Groups	142,575	3	47,525	15,629	,000
	Within Groups	6355,469	2090	3,041		
	Total	6498,044	2093			
ATITUDE Q07	Between Groups	26,029	3	8,676	4,214	,006
	Within Groups	4303,149	2090	2,059		
	Total	4329,177	2093			
ATITUDE Q10	Between Groups	63,475	3	21,158	10,877	,000
	Within Groups	4065,395	2090	1,945		
	Total	4128,869	2093			
ATITUDE Q14	Between Groups	22,554	3	7,518	4,453	,004
	Within Groups	3528,262	2090	1,688		
	Total	3550,816	2093			
Crenças Comportamentais Favoráveis	Between Groups	11,442	3	3,814	4,324	,005
	Within Groups	1843,577	2090	,882		
	Total	1855,019	2093			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ATITUDE Q05	1	2	,7554144	,2953319	,052	-,003913	1,514742
		3	,1779726	,2912217	,929	-,570787	,926733
		4	,2266042	,3041866	,879	-,555490	1,008698
	2	1	-,7554144	,2953319	,052	-1,514742	,003913
		3	-,5774417*	,0875118	,000	-,802443	-,352440
		4	-,5288102*	,1240071	,000	-,847645	-,209975
	3	1	-,1779726	,2912217	,929	-,926733	,570787
		2	,5774417*	,0875118	,000	,352440	,802443
		4	,0486315	,1138723	,974	-,244145	,341409
	4	1	-,2266042	,3041866	,879	-1,008698	,555490

ATITUDE Q07	1	2	,5288102*	,1240071	,000	,209975	,847645
		3	-,0486315	,1138723	,974	-,341409	,244145
		2	,8204761*	,2430131	,004	,195665	1,445287
		3	,8106709*	,2396310	,004	,194556	1,426786
	2	4	,7088619*	,2502992	,024	,065318	1,352406
		1	-,8204761*	,2430131	,004	-1,445287	-,195665
		3	-,0098052	,0720089	,999	-,194947	,175337
		4	-,1116142	,1020390	,693	-,373967	,150738
	3	1	-,8106709*	,2396310	,004	-1,426786	-,194556
		2	,0098052	,0720089	,999	-,175337	,194947
		4	-,1018090	,0936995	,698	-,342720	,139102
		1	-,7088619*	,2502992	,024	-1,352406	-,065318
ATITUDE Q10	4	2	,1116142	,1020390	,693	-,150738	,373967
		3	,1018090	,0936995	,698	-,139102	,342720
		2	-,0910149	,2362043	,981	-,698320	,516290
		3	,3054590	,2329170	,556	-,293394	,904312
	1	4	,1740210	,2432863	,891	-,451492	,799534
		1	,0910149	,2362043	,981	-,516290	,698320
		3	,3964739*	,0699913	,000	,216519	,576429
		4	,2650358*	,0991800	,038	,010034	,520038
	3	1	-,3054590	,2329170	,556	-,904312	,293394
		2	-,3964739*	,0699913	,000	-,576429	-,216519
		4	-,1314381	,0910743	,472	-,365599	,102723
		1	-,1740210	,2432863	,891	-,799534	,451492
ATITUDE Q14	4	2	-,2650358*	,0991800	,038	-,520038	-,010034
		3	,1314381	,0910743	,472	-,102723	,365599
		2	,7551906*	,2200478	,003	,189426	1,320955
		3	,7826878*	,2169853	,002	,224797	1,340579
	1	4	,8054789*	,2266453	,002	,222751	1,388207
		1	-,7551906*	,2200478	,003	-1,320955	-,189426
		3	,0274972	,0652038	,975	-,140148	,195143
		4	,0502883	,0923960	,948	-,187271	,287848
	3	1	-,7826878*	,2169853	,002	-1,340579	-,224797
		2	-,0274972	,0652038	,975	-,195143	,140148
		4	,0227912	,0848447	,993	-,195353	,240935
		1	-,8054789*	,2266453	,002	-1,388207	-,222751
Crenças Comportamentais	1	2	-,0502883	,0923960	,948	-,287848	,187271
		3	-,0227912	,0848447	,993	-,240935	,195353
		2	,5600166*	,1590623	,002	,151052	,968981
Comportamentais	3		,5191976*	,1568485	,005	,115924	,922471

Favoráveis	2	4	,4787415*	,1638313	,018	,057515	,899968
		1	-,5600166*	,1590623	,002	-,968981	-,151052
	3	3	-,0408190	,0471328	,822	-,162002	,080364
		4	-,0812751	,0667888	,616	-,252996	,090446
	3	1	-,5191976*	,1568485	,005	-,922471	-,115924
		2	,0408190	,0471328	,822	-,080364	,162002
		4	-,0404561	,0613303	,912	-,198142	,117230
	4	1	-,4787415*	,1638313	,018	-,899968	-,057515
		2	,0812751	,0667888	,616	-,090446	,252996
		3	,0404561	,0613303	,912	-,117230	,198142

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexo 9 – Output análise inferencial _ Hipótese 2

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ATITUDE Q01	Between Groups	41,460	3	13,820	6,885	,000
	Within Groups	4195,170	2090	2,007		
	Total	4236,630	2093			
ATITUDE Q03	Between Groups	33,589	3	11,196	5,125	,002
	Within Groups	4565,721	2090	2,185		
	Total	4599,310	2093			
ATITUDE Q08	Between Groups	238,308	3	79,436	33,624	,000
	Within Groups	4937,610	2090	2,362		
	Total	5175,918	2093			
ATITUDE Q12	Between Groups	126,585	3	42,195	17,198	,000
	Within Groups	5127,862	2090	2,454		
	Total	5254,447	2093			
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Between Groups	78,683	3	26,228	21,986	,000
	Within Groups	2493,249	2090	1,193		
	Total	2571,932	2093			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ATITUDE Q01	1	2	,4787006	,2399448	,190	-,138221	1,095623
		3	,5359233	,2366054	,107	-,072413	1,144259
		4	,8530980*	,2471389	,003	,217679	1,488517
	2	1	-,4787006	,2399448	,190	-1,095623	,138221
		3	,0572228	,0710997	,852	-,125582	,240027
		4	,3743974*	,1007506	,001	,115358	,633437
	3	1	-,5359233	,2366054	,107	-1,144259	,072413
		2	-,0572228	,0710997	,852	-,240027	,125582
		4	,3171747*	,0925165	,003	,079306	,555044
	4	1	-,8530980*	,2471389	,003	-1,488517	-,217679

ATITUDE Q03	1	2	-,3743974*	,1007506	,001	-,633437	-,115358
		3	-,3171747*	,0925165	,003	-,555044	-,079306
		2	,1796134	,2503175	,890	-,463978	,823205
		3	,1229392	,2468338	,960	-,511695	,757573
	2	4	,4929215	,2578226	,223	-,169966	1,155809
		1	-,1796134	,2503175	,890	-,823205	,463978
		3	-,0566742	,0741733	,871	-,247381	,134033
		4	,3133081*	,1051060	,015	,043070	,583546
	3	1	-,1229392	,2468338	,960	-,757573	,511695
		2	,0566742	,0741733	,871	-,134033	,247381
		4	,3699823*	,0965159	,001	,121830	,618134
		1	-,4929215	,2578226	,223	-1,155809	,169966
ATITUDE Q08	4	2	-,3133081*	,1051060	,015	-,583546	-,043070
		3	-,3699823*	,0965159	,001	-,618134	-,121830
		2	-,1400573	,2603125	,950	-,809346	,529232
		3	,4835249	,2566896	,235	-,176450	1,143499
	1	4	,8314028*	,2681172	,011	,142047	1,520759
		1	,1400573	,2603125	,950	-,529232	,809346
		3	,6235822*	,0771350	,000	,425261	,821904
		4	,9714601*	,1093028	,000	,690432	1,252488
	2	1	-,4835249	,2566896	,235	-1,143499	,176450
		2	-,6235822*	,0771350	,000	-,821904	-,425261
		4	,3478779*	,1003697	,003	,089817	,605938
		1	-,8314028*	,2681172	,011	-1,520759	-,142047
ATITUDE Q12	3	2	-,9714601*	,1093028	,000	-1,252488	-,690432
		3	-,3478779*	,1003697	,003	-,605938	-,089817
		2	,5362001	,2652801	,180	-,145861	1,218262
		3	,8178299*	,2615881	,010	,145261	1,490399
	1	4	1,2557455*	,2732338	,000	,553234	1,958257
		1	-,5362001	,2652801	,180	-1,218262	,145861
		3	,2816298*	,0786070	,002	,079523	,483736
		4	,7195454*	,1113887	,000	,433154	1,005937
	2	1	-,8178299*	,2615881	,010	-1,490399	-,145261
		2	-,2816298*	,0786070	,002	-,483736	-,079523
		4	,4379156*	,1022851	,000	,174930	,700901
		1	-1,2557455*	,2732338	,000	-1,958257	-,553234
Crenças Comportamentais	4	2	-,7195454*	,1113887	,000	-1,005937	-,433154
		3	-,4379156*	,1022851	,000	-,700901	-,174930
		2	,2636142	,1849777	,484	-,211982	,739210
		3	,4900543*	,1824033	,037	,021077	,959031

Desfavoráveis	4	,8582920*	,1905238	,000	,368436	1,348148
	1	-,2636142	,1849777	,484	-,739210	,211982
2	3	,2264401*	,0548120	,000	,085513	,367367
	4	,5946778*	,0776704	,000	,394979	,794376
	1	-,4900543*	,1824033	,037	-,959031	-,021077
3	2	-,2264401*	,0548120	,000	-,367367	-,085513
	4	,3682376*	,0713226	,000	,184860	,551615
	1	-,8582920*	,1905238	,000	-1,348148	-,368436
4	2	-,5946778*	,0776704	,000	-,794376	-,394979
	3	-,3682376*	,0713226	,000	-,551615	-,184860

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexo 10 – Output análise inferencial _ Hipótese 3

		ANOVA				
		Sum ofSquares	df	MeanSquare	F	Sig.
ATITUDE Q04	BetweenGroups	10,956	3	3,652	2,778	,040
	WithinGroups	2747,680	2090	1,315		
	Total	2758,636	2093			
ATITUDE Q06	BetweenGroups	61,699	3	20,566	8,285	,000
	WithinGroups	5187,789	2090	2,482		
	Total	5249,488	2093			
ATITUDE Q11	BetweenGroups	34,341	3	11,447	4,444	,004
	WithinGroups	5383,107	2090	2,576		
	Total	5417,448	2093			
ATITUDE Q15	BetweenGroups	2,386	3	,795	,384	,765
	WithinGroups	4332,877	2090	2,073		
	Total	4335,263	2093			
Crenças Normativas	BetweenGroups	10,190	3	3,397	3,928	,008
	WithinGroups	1807,261	2090	,865		
	Total	1817,451	2093			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) AnoEscola	(J) AnoEscola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ATITUDE Q04	1	2	,2910328	,1941868	,438	-,208241	,790306
		3	,3716857	,1914842	,211	-,120639	,864011
		4	,2098731	,2000089	,720	-,304370	,724116
	2	1	-,2910328	,1941868	,438	-,790306	,208241
		3	,0806530	,0575408	,498	-,067290	,228596
		4	-,0811596	,0815372	,752	-,290800	,128481
	3	1	-,3716857	,1914842	,211	-,864011	,120639
		2	-,0806530	,0575408	,498	-,228596	,067290
		4	-,1618126	,0748734	,135	-,354319	,030694
	4	1	-,2098731	,2000089	,720	-,724116	,304370
		2	,0811596	,0815372	,752	-,128481	,290800

ATITUDE Q06	1	3	,1618126	,0748734	,135	-,030694	,354319
		2	,7058797*	,2668257	,041	,019844	1,391915
		3	,3652730	,2631122	,507	-,311215	1,041761
		4	,3030888	,2748258	,688	-,403516	1,009693
	2	1	-,7058797*	,2668257	,041	-1,391915	-,019844
		3	-,3406068*	,0790649	,000	-,543891	-,137323
		4	-,4027909*	,1120377	,002	-,690851	-,114731
	3	1	-,3652730	,2631122	,507	-1,041761	,311215
		2	,3406068*	,0790649	,000	,137323	,543891
		4	-,0621841	,1028811	,931	-,326702	,202333
	4	1	-,3030888	,2748258	,688	-1,009693	,403516
		2	,4027909*	,1120377	,002	,114731	,690851
ATITUDE Q11	1	3	,0621841	,1028811	,931	-,202333	,326702
		2	,9041078*	,2718023	,005	,205277	1,602938
		3	,7420889*	,2680195	,029	,052984	1,431194
	2	4	,7227432*	,2799515	,049	,002960	1,442526
		1	-,9041078*	,2718023	,005	-1,602938	-,205277
		3	-,1620188	,0805396	,184	-,369094	,045056
	3	4	-,1813646	,1141273	,385	-,474797	,112068
		1	-,7420889*	,2680195	,029	-1,431194	-,052984
		2	,1620188	,0805396	,184	-,045056	,369094
	4	4	-,0193458	,1047999	,998	-,288797	,250105
		1	-,7227432*	,2799515	,049	-1,442526	-,002960
		2	,1813646	,1141273	,385	-,112068	,474797
ATITUDE Q15	1	3	,0193458	,1047999	,998	-,250105	,288797
		2	-,2586361	,2438511	,714	-,885602	,368329
		3	-,2322832	,2404573	,769	-,850523	,385957
	2	4	-,2357051	,2511623	,784	-,881468	,410058
		1	,2586361	,2438511	,714	-,368329	,885602
		3	,0263529	,0722572	,983	-,159427	,212133
	3	4	,0229310	,1023908	,996	-,240326	,286188
		1	,2322832	,2404573	,769	-,385957	,850523
		2	-,0263529	,0722572	,983	-,212133	,159427
	4	4	-,0034219	,0940226	1,000	-,245163	,238320
		1	,2357051	,2511623	,784	-,410058	,881468
		2	-,0229310	,1023908	,996	-,286188	,240326
Crenças Normativas	1	3	,0034219	,0940226	1,000	-,238320	,245163
		2	,4105960*	,1574878	,045	,005679	,815513
		3	,3116911	,1552960	,186	-,087590	,710973
		4	,2500000	,1622097	,413	-,167057	,667057

	1	-,4105960*	,1574878	,045	-,815513	-,005679
2	3	-,0989049	,0466663	,147	-,218889	,021079
	4	-,1605960	,0661277	,072	-,330617	,009425
	1	-,3116911	,1552960	,186	-,710973	,087590
3	2	,0989049	,0466663	,147	-,021079	,218889
	4	-,0616911	,0607232	,740	-,217817	,094434
	1	-,2500000	,1622097	,413	-,667057	,167057
4	2	,1605960	,0661277	,072	-,009425	,330617
	3	,0616911	,0607232	,740	-,094434	,217817

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexo 11 – Output análise inferencial _ Hipótese 4

ANOVA						
		Sum ofSquares	df	MeanSquare	F	Sig.
ATITUDE Q02	BetweenGroups	50,736	3	16,912	9,425	,000
	WithinGroups	3750,212	2090	1,794		
	Total	3800,948	2093			
ATITUDE Q09	BetweenGroups	262,646	3	87,549	31,070	,000
	WithinGroups	5889,152	2090	2,818		
	Total	6151,798	2093			
ATITUDE Q13	BetweenGroups	14,670	3	4,890	2,711	,044
	WithinGroups	3770,176	2090	1,804		
	Total	3784,846	2093			
ATITUDE Q16	BetweenGroups	109,429	3	36,476	13,681	,000
	WithinGroups	5572,562	2090	2,666		
	Total	5681,991	2093			
Crenças de Controlo	BetweenGroups	81,803	3	27,268	27,716	,000
	WithinGroups	2056,186	2090	,984		
	Total	2137,989	2093			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) AnoEscola	(J) AnoEscola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ATITUDE Q02	1	2	,8196707*	,2268634	,002	,236382	1,402959
		3	1,0294056*	,2237061	,000	,454235	1,604576
		4	,9506343*	,2336653	,000	,349858	1,551411
	2	1	-,8196707*	,2268634	,002	-1,402959	-,236382
		3	,2097349*	,0672234	,010	,036897	,382573
		4	,1309636	,0952579	,515	-,113954	,375881
	3	1	-1,0294056*	,2237061	,000	-1,604576	-,454235
		2	-,2097349*	,0672234	,010	-,382573	-,036897
		4	-,0787713	,0874726	,805	-,303672	,146130
	4	1	-,9506343*	,2336653	,000	-1,551411	-,349858
		2	-,1309636	,0952579	,515	-,375881	,113954

ATITUDE Q09	1	3	,0787713	,0874726	,805	-,146130	,303672
		2	,3804367	,2842909	,539	-,350503	1,111377
		3	1,1464916*	,2803343	,000	,425724	1,867259
		4	,9377643*	,2928146	,008	,184909	1,690620
	2	1	-,3804367	,2842909	,539	-1,111377	,350503
		3	,7660549*	,0842402	,000	,549465	,982645
		4	,5573276*	,1193711	,000	,250413	,864243
		1	-1,1464916*	,2803343	,000	-1,867259	-,425724
	3	2	-,7660549*	,0842402	,000	-,982645	-,549465
		4	-,2087273	,1096152	,227	-,490559	,073104
		1	-,9377643*	,2928146	,008	-1,690620	-,184909
		2	-,5573276*	,1193711	,000	-,864243	-,250413
ATITUDE Q13	1	3	,2087273	,1096152	,227	-,073104	,490559
		2	,4435296	,2274665	,208	-,141309	1,028369
		3	,5546953	,2243007	,064	-,022004	1,131395
		4	,5250046	,2342864	,113	-,077369	1,127378
	2	1	-,4435296	,2274665	,208	-1,028369	,141309
		3	,1111657	,0674021	,351	-,062132	,284463
		4	,0814750	,0955111	,829	-,164093	,327043
		1	-,5546953	,2243007	,064	-1,131395	,022004
	3	2	-,1111657	,0674021	,351	-,284463	,062132
		4	-,0296907	,0877052	,987	-,255189	,195808
		1	-,5250046	,2342864	,113	-1,127378	,077369
		2	-,0814750	,0955111	,829	-,327043	,164093
ATITUDE Q16	1	3	,0296907	,0877052	,987	-,195808	,255189
		2	,5673438	,2765438	,170	-,143678	1,278366
		3	1,0135252*	,2726951	,001	,312399	1,714651
		4	,7246737	,2848353	,054	-,007666	1,457014
	2	1	-,5673438	,2765438	,170	-1,278366	,143678
		3	,4461813*	,0819446	,000	,235494	,656869
		4	,1573298	,1161182	,528	-,141222	,455881
		1	-1,0135252*	,2726951	,001	-1,714651	-,312399
	3	2	-,4461813*	,0819446	,000	-,656869	-,235494
		4	-,2888515*	,1066281	,034	-,563003	-,014700
		1	-,7246737	,2848353	,054	-1,457014	,007666
		2	-,1573298	,1161182	,528	-,455881	,141222
Crenças de Controlo	1	3	,2888515*	,1066281	,034	,014700	,563003
		2	,5527452*	,1679839	,006	,120842	,984649
		3	,9360294*	,1656460	,000	,510137	1,361922
		4	,7845192*	,1730205	,000	,339666	1,229372

2	1	-,5527452*	,1679839	,006	-,984649	-,120842
	3	,3832842*	,0497765	,000	,255304	,511264
	4	,2317740*	,0705349	,006	,050422	,413126
3	1	-,9360294*	,1656460	,000	-1,361922	-,510137
	2	-,3832842*	,0497765	,000	-,511264	-,255304
	4	-,1515102	,0647702	,090	-,318041	,015020
4	1	-,7845192*	,1730205	,000	-1,229372	-,339666
	2	-,2317740*	,0705349	,006	-,413126	-,050422
	3	,1515102	,0647702	,090	-,015020	,318041

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexo 12 – Output análise inferencial _ Hipótese 5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ATITUDE Q02	Between Groups	50,736	3	16,912	9,425	,000
	Within Groups	3750,212	2090	1,794		
	Total	3800,948	2093			
ATITUDE Q16	Between Groups	109,429	3	36,476	13,681	,000
	Within Groups	5572,562	2090	2,666		
	Total	5681,991	2093			
Crenças de Controlo Interno	Between Groups	73,362	3	24,454	16,019	,000
	Within Groups	3190,448	2090	1,527		
	Total	3263,810	2093			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) AnoEscola	(J) AnoEscola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ATITUDE Q02	1	2	,8196707*	,2268634	,002	,236382	1,402959
		3	1,0294056*	,2237061	,000	,454235	1,604576
		4	,9506343*	,2336653	,000	,349858	1,551411
	2	1	-,8196707*	,2268634	,002	-1,402959	-,236382
		3	,2097349*	,0672234	,010	,036897	,382573
		4	,1309636	,0952579	,515	-,113954	,375881
	3	1	-1,0294056*	,2237061	,000	-1,604576	-,454235
		2	-,2097349*	,0672234	,010	-,382573	-,036897
		4	-,0787713	,0874726	,805	-,303672	,146130
	4	1	-,9506343*	,2336653	,000	-1,551411	-,349858
		2	-,1309636	,0952579	,515	-,375881	,113954
		3	,0787713	,0874726	,805	-,146130	,303672
ATITUDE Q16	1	2	,5673438	,2765438	,170	-,143678	1,278366
		3	1,0135252*	,2726951	,001	,312399	1,714651
	2	4	,7246737	,2848353	,054	-,007666	1,457014
		1	-,5673438	,2765438	,170	-1,278366	,143678

Crenças de Controlo Interno	3	3	,4461813*	,0819446	,000	,235494	,656869
		4	,1573298	,1161182	,528	-,141222	,455881
	3	1	-1,0135252*	,2726951	,001	-1,714651	-,312399
		2	-,4461813*	,0819446	,000	-,656869	-,235494
	4	4	-,2888515*	,1066281	,034	-,563003	-,014700
		1	-,7246737	,2848353	,054	-1,457014	,007666
	4	2	-,1573298	,1161182	,528	-,455881	,141222
		3	,2888515*	,1066281	,034	,014700	,563003
	1	2	,6935072*	,2092485	,005	,155508	1,231506
		3	1,0214654*	,2063363	,000	,490954	1,551977
	2	4	,8376540*	,2155223	,001	,283525	1,391783
		1	-,6935072*	,2092485	,005	-1,231506	-,155508
	2	3	,3279581*	,0620039	,000	,168540	,487376
		4	,1441467	,0878615	,356	-,081754	,370047
	3	1	-1,0214654*	,2063363	,000	-1,551977	-,490954
		2	-,3279581*	,0620039	,000	-,487376	-,168540

*, The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexo 13 – Output análise inferencial _ Hipótese 6

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ATITUDE Q09	Between Groups	263,187	3	87,729	31,124	,000
	Within Groups	5891,155	2090	2,819		
	Total	6154,342	2093			
ATITUDE Q13	Between Groups	14,670	3	4,890	2,711	,044
	Within Groups	3770,176	2090	1,804		
	Total	3784,846	2093			
Crenças de Controlo Externo	Between Groups	94,843	3	31,614	22,176	,000
	Within Groups	2979,490	2090	1,426		
	Total	3074,333	2093			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) AnoEscola	(J) AnoEscola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ATITUDE Q09	1	2	,3804367	,2843392	,539	-,350628	1,111501
		3	1,1473544*	,2803820	,000	,426464	1,868244
		4	,9377643*	,2928644	,008	,184781	1,690748
	2	1	-,3804367	,2843392	,539	-1,111501	,350628
		3	,7669177*	,0842545	,000	,550291	,983544
		4	,5573276*	,1193914	,000	,250360	,864295
	3	1	-1,1473544*	,2803820	,000	-1,868244	-,426464
		2	-,7669177*	,0842545	,000	-,983544	-,550291
		4	-,2095901	,1096338	,223	-,491470	,072289
	4	1	-,9377643*	,2928644	,008	-1,690748	-,184781
		2	-,5573276*	,1193914	,000	-,864295	-,250360
		3	,2095901	,1096338	,223	-,072289	,491470
ATITUDE Q13	1	2	,4435296	,2274665	,208	-,141309	1,028369
		3	,5546953	,2243007	,064	-,022004	1,131395
		4	,5250046	,2342864	,113	-,077369	1,127378

Crenças de Controlo Externo	2	1	-,4435296	,2274665	,208	-1,028369	,141309
		3	,1111657	,0674021	,351	-,062132	,284463
		4	,0814750	,0955111	,829	-,164093	,327043
		1	-,5546953	,2243007	,064	-1,131395	,022004
	3	2	-,1111657	,0674021	,351	-,284463	,062132
		4	-,0296907	,0877052	,987	-,255189	,195808
		1	-,5250046	,2342864	,113	-1,127378	,077369
	4	2	-,0814750	,0955111	,829	-,327043	,164093
		3	,0296907	,0877052	,987	-,195808	,255189
		2	,4119832	,2022123	,175	-,107925	,931891
	1	3	,8510249*	,1993980	,000	,338353	1,363697
		4	,7313844*	,2082751	,003	,195888	1,266880
		1	-,4119832	,2022123	,175	-,931891	,107925
	2	3	,4390417*	,0599189	,000	,284984	,593099
		4	,3194013*	,0849071	,001	,101097	,537706
		1	-,8510249*	,1993980	,000	-1,363697	-,338353
	3	2	-,4390417*	,0599189	,000	-,593099	-,284984
		4	-,1196404	,0779678	,417	-,320103	,080823
		1	-,7313844*	,2082751	,003	-1,266880	-,195888
	4	2	-,3194013*	,0849071	,001	-,537706	-,101097
		3	,1196404	,0779678	,417	-,080823	,320103

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.