



**Cultura e Políticas Inclusivas;  
Representações e Práticas de Professores  
da Região Autónoma da Madeira e de Portugal Continental  
-Estudo Comparativo**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Glória Carneiro Freitas Coelho

**IESF- Escola Superior de Educação de Fafe**

2020/2021



**ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE**

**Cultura e Políticas Inclusivas;  
Representações e Práticas de Professores  
da Região Autónoma da Madeira e de Portugal Continental  
-Estudo comparativo**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Especial, Domínio Cognitivo Motor

**Glória Carneiro Freitas Coelho**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho

## **Agradecimentos**

À Coordenadora do Mestrado, Professora Doutora Cristina que de uma forma muito discreta insistiu neste caminhada...sempre que o desalento me invade leio os seus emails.

Ao prof. Manuel Abreu, uma “estrelinha” que o destino colocou nesta caminhada, pela compreensão, força e ajuda dadas num momento mais complicado da minha vida.

À mais recente amiga Bárbara que mesmo na RAM, vivenciamos e partilhamos verdadeiros momentos inclusivos.

Ao grupo de mestrandos e professores do IESF que muito contribuíram para o “eu profissional” com reflexões, experiências e conhecimento para com a nossa profissionalidade de docentes de educação especial.

À orientadora desta investigação Professora Doutora Olívia simplesmente pela palavra “excelente” grande alavanca neste construto onde o caos inicial foi motivo de inquietação, sendo ultrapassado pela disponibilidade, orientação e empatia ancorados por leituras, análises e reflexões sobre os princípios da EI, entrelaçados com os Direitos do Homem e das Crianças.

A todos as Crianças que os seus Direitos fiquem mais visíveis no mundo global.

Aos meus pilares nesta construção...O meu filho Vasco e o meu Marido.

A todos o meu mais profundo agradecimento.

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.

Antoine de Saint - Exupéry

**Índice de Figura**

Figura 1.....	46
---------------	----

**Índice de Tabelas**

Tabela 1.....	43
Tabela 2.....	47
Tabela 3 .....	48
Tabela 4 .....	49
Tabela 5 .....	50
Tabela 6 .....	51
Tabela 7 .....	52
Tabela 8 .....	53
Tabela 9 .....	54

## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

**CAA** - Centro de Apoio à aprendizagem

**CECJD** - Comissão de Educação, Ciência, Juventude e Desporto

**CNE** - Conselho nacional de educação

**DAC** - Domínio autonomia curricular

**DEE** - Docente de educação especial

**DL** - Decreto-Lei

**DGE** - Direção Geral de Educação

**DRM** - Decreto Regional da Madeira

**DUDC** - Declaração Universal dos Direitos da Criança

**DUDH** - Declaração Universal dos Direitos do Homem

**EUROTAST** - Gabinete de Estatísticas da União Europeia

**EI** - Escola Inclusiva

**ENDC** - Estratégia Nacional dos Direitos das Crianças

**ECDRAM** - Estatuto da Carreira de Docente da Região Autónoma da Madeira

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**ONU**- Organização das nações unidas

**PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PC** - Portugal Continental

**RAM** - Região Autónoma Madeira

**UE** - União Europeia

**UNICEF** - United Nations International Children's Emergency Fund.

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice Geral

Resumo.....	7
Abstract.....	9
Introdução.....	11
Parte I - Enquadramento teórico / Revisão da literatura.....	14
Capítulo I - Inclusão.....	14
1 - Desafios da Educação Inclusiva.....	14
1.1 - Evolução histórica da mudança de paradigma : Exclusão Segregação -Integração - Inclusão.....	21
Capítulo II - Sala de aula Inclusiva.....	29
2 - O papel dos Professores na triangulação, criar culturas e políticas inclusivas e promover práticas inclusivas.....	29
2.1 - Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão.....	34
2.1.1 - Docente de educação especial.....	35
Parte II - Estudo Empírico.....	36
Capítulo III – Metodologia.....	36
3 - . Questão de investigação.....	37
3.2 - Objetivos.....	38
3.3 - Método.....	39
3.3.1 - Amostra.....	40
3.3.2 - Instrumento de recolha de dados.....	40
3.3.3 - Procedimentos.....	41
3.3.4 - Técnicas de análise.....	41
Capítulo IV - Apresentação de resultados, discussão e conclusão.....	42
4.1 - Apresentação de resultados.....	54
4.2 - Discussão e Conclusão.....	54
Referências Bibliográficas.....	62
Anexos.....	70
Anexo I - emails enviados aos directores da RAM.....	70
Anexo II - emails enviados aos diretores de PC.....	71
Anexo III - Inquérito por questionário.....	72
Anexo IV - Dados estatísticos.....	78

## Resumo

A Educação Inclusiva (EI), na Região Autónoma da Madeira (RAM) preconizada pelo DRM nº 11/2020/M de 29 de julho e em Portugal Continental (PC) através do DL nº 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019 de 13 de julho, implica mudanças educativas a larga escala na cultura, na política e nas práticas da escola. Abordar estas dimensões é um desafio complexo que implica por um lado clarificar o percurso da conceção histórico legislativa da inclusão e por outro lado um conhecimento real da escola democrática, ecológica e inclusiva.

Enquanto agente de mudança o professor assume grande relevo na EI, no qual a sua experiência, a sua pragmática e a formação contínua em EI, se espelham como catalisadores para criar culturas, criar políticas e promover práticas inclusivas. Nesta lógica, o cerne da presente investigação-ação incide em aferir o modo como os professores perspetivam a triangulação, criar culturas, políticas inclusivas e promover práticas inclusivas na escola comparando a RAM com PC. Assim, procedeu-se a uma investigação quantitativa numa amostra constituída por 160 professores a exercer funções em escolas da RAM e 240 professores a exercer funções em escolas de PC, aos quais inquirimos por questionário traduzido e adaptado: Ainscow, M. e Booth, T. (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva” (2018).

A técnica de análise da informação foi o programa Excel (programa que gera os dados do inquérito no Google drive – online) e o programa SPSS (Statistical Package for the Social Science). A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Nesta, utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste Anova One-Way, o teste t de Student para amostras independentes, o teste de Fisher e o teste de independência do Qui-quadrado.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados, pelo que, apresentamos algumas conexões relativamente ao tempo de serviço, à formação em EI e ao cargo que o professor exerce.

Os resultados apontam para a perceção favorável dos professores sobre criar culturas inclusivas, criar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas tanto nos professores da RAM como nos de PC.

Em PC os professores com formação na área da EI, registam uma perceção mais favorável nas dimensões “criar políticas inclusivas”, nos subdomínios: “organizar o apoio à diversidade” e “desenvolver a escola para todos”.

Relativamente ao tempo de experiência, os resultados revelam que, a maioria dos professores com mais tempo de serviço apresentam uma perceção mais favorável na dimensão “promover práticas inclusiva” no subdomínio “organizar a aprendizagem”.

No que toca ao cargo que o professor exerce, constatamos que na RAM os professores do regular não apresentam alterações relevantes comparativamente com o DEE , ao criar culturas inclusivas, ao criar políticas inclusivas e ao promover práticas inclusivas. Por outro lado, em PC os professores do ensino regular têm maior preocupação em planificar as suas aulas tendo em conta as capacidades e potencialidades do aluno e do próprio ambiente que está inserido do que os DEE. No âmbito da sua especialidade o DEE, apoia e coadjuva, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais professores.

O nosso estudo desenvolveu-se num contexto social e educacional bastante particular, em que o mundo se encontra numa crise pandémica sem fim à vista, a qual evidenciou fragilidades no sistema educativo português com aumento das desigualdades sociais, mas por outro lado antevê uma nova reorganização na EI, pois quer na RAM quer em PC o processo de inclusão enquanto processo *continuum* de desenvolvimento da aprendizagem e da participação têm que se reinventar perante a necessidade de responder à diversidade num contexto de salas de aula inclusivas.

O sucesso da criação das políticas inclusivas, aliadas a uma consciencialização da comunidade educativa, promoverão práticas inclusivas, de modo a incentivar o sentido de comunidade, a colaboração entre todos e uma elevação das culturas inclusivas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Sala Inclusiva. Professores. Perceção

### *Abstract*

Inclusive Education (IE), in the Autonomous Region of Madeira (RAM) recommended by the DRM No. 11/2020/M of July 29 and in continental Portugal (CP) through the DL No. 54/2018 of July 6, as amended by Law No. 116/2019 of July 13, implies large-scale educational changes in culture, policy and school practices. Addressing these dimensions is a complex challenge that implies on the one hand clarifying the path of the historical legislative conception of inclusion and on the other hand a real knowledge of the democratic, ecological and inclusive school.

As an agent of change, the teacher assumes great importance in EI, in which his/her experience, pragmatics, and continuous training in EI are mirrored as catalysts to create cultures, create policies, and promote inclusive practices. In this logic, the core of this action research focuses on assessing how teachers view the triangulation, create culture, create inclusive policies and promote inclusive practices at school by comparing the RAM with the PC. Thus, we conducted a quantitative research in a sample consisting of 160 teachers working in schools of the RAM and 240 teachers working in schools of PC, who were surveyed by questionnaire translated and adapted: Ainscow, M. and Booth, T. (2002) in the Practice Support Manual entitled "Towards Inclusive Education" (2018)

The technique for analyzing the information was the Excel program (program that generates the survey data in Google drive - online) and the SPSS (Statistical Package for the Social Science) program. The statistical analysis involved descriptive statistical measures (absolute and relative frequencies, means and standard deviations) and inferential statistics. Cronbach's alpha internal consistency coefficient, the One-Way Anova test, Student's t-test for independent samples, Fisher's test, and the Chi-square test for independence were used.

The data collected was processed and analyzed, and we present some connections regarding length of service, training in EI, and the position held by the teacher.

The results indicate that teachers' perceptions of creating inclusive cultures, creating inclusive policies, and promoting inclusive practices are positive for both teachers in RAM and PC.

In PC teachers with training in the area of EI, there is a more favorable perception in the dimension creating inclusive policies in the subdomains: organizing support for diversity and developing the school for all.

With regard to length of experience, the results show that most teachers with more years of service have a more favorable perception in the dimension promoting inclusive practices in the subdomain organizing learning.

Regarding the position that the teacher holds, we found that in the RAM regular teachers do not show relevant changes compared to the DEE in creating inclusive cultures, creating inclusive policies, and promoting inclusive practices. On the other hand, in PC regular education teachers are more concerned about planning their classes taking into account the abilities and potentialities of the student and the student's environment than the DEE. Within the scope of their specialty the DEE supports and coadjuva other teachers in a collaborative and co-responsible way.

Our study was developed in a very particular social and educational context, in which the world is in a pandemic crisis with no end in sight, which showed weaknesses in the Portuguese educational system with increasing social inequalities, but on the other hand foresees a new reorganization in EI, because both in the RAM and in PC the inclusion process as a continuum of learning development and participation have to reinvent themselves before the need to respond to diversity in a context of inclusive classrooms.

The successful creation of inclusive policies, coupled with an awareness of the educational community, will promote inclusive practices, in order to encourage a sense of community, collaboration among all and an elevation of inclusive cultures.

**Key-words:** Inclusion. Inclusive Classroom. Teachers. Perception

## Introdução

O movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990 e reiterado em Dakar, em 2000 confirma a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos anos, afirmando-se como o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, ajudando a promover progressos significativos. Morgado (2011, p. 795) citado em Monteiro (2009, p.4), “comprovam-no alguns estudos realizados recentemente no âmbito da OCDE , da UE e em vários países anglo-saxónicos, cujos resultados confirmam que, embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental das sociedades contemporâneas”, não basta, sendo a educação uma prática construtora do humano, também um direito universal mas obrigatório e necessário em abrir horizontes na construção de sociedades mais humanas e humanizadas. (Freire, 2008).

Tal como sustenta o 4º e 5º Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), a educação deve “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” bem como “alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas” com o foco de não deixar ninguém para trás. Com efeito as políticas nacionais, através dos normativos vigentes na RAM e em PC, consagram a filosofia da EI com base nos marcos internacionais, apelando ao envolvimento ativo de toda a comunidade educativa. O que se torna ambicioso para a ação dos professores, em que o grande desafio é a capacitação de toda a comunidade educativa para que possamos viver em contextos complexos do mundo global.

Sucintamente, a EI envolve um repensar profundo da cultura, da política e da prática pedagógica de uma escola, tendo como missão a ética, a justiça e os direitos humanos. Com efeito, ainda que a EI, enquanto princípio ético, constitua nos dias de hoje um adquirido civilizacional, são ainda inúmeros os obstáculos que se colocam à sua implementação plena. O papel da escola e conseqüentemente o envolvimento da mesma no processo inclusivo através da criação de novas culturas, com respostas educativas diferenciáveis e inovadoras, desenvolvendo práticas criativas, onde todos brilharem é fulcral para o sucesso de Todos. Assim, a escola é encarada como o principal agente de transformação dos alunos. (Sil, 2004).

Os agrupamentos devem incluir nos seus documentos estruturantes, quer a nível organizacional, quer ao nível do funcionamento, os princípios da filosofia da EI, enquanto linhas orientadoras de culturas inclusivas, valorizando a diversidade e promovendo a equidade

e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.( Pereira et el., 2018).

Neste sentido, Correia et el. (2019) reforça a importância dos documentos construídos nos agrupamentos pois espelham o “*ethos*” da organização podendo ser um “guia seguro” para os professores. Assim se compreende o papel determinante do professor na construção de uma escola inclusiva, tornando os seus princípios uma realidade em cada escola como lembram Correia, (2013) e Sanches et el. (2021), sendo a formação dos professores outra realidade que merece atenção, porque enquanto processo complexo, tem que estar em sintonia com as reformas educativas em paralelo com a transglobalidade. (Pacheco, 2019).

A utilização de indicadores para a inclusão, subdivididos em três dimensões distintas permitir-nos-á obter a confirmação da nossa pergunta de partida: Na escola, o que mudou ao criar culturas inclusivas, ao criar políticas inclusivas e ao promover práticas inclusivas, na perspetiva dos professores da RAM em comparação com professores do PC? Como tal o presente trabalho está organizado em torno de duas partes nucleares. Na primeira parte - Enquadramento teórico / Revisão da literatura, no primeiro capítulo traçamos o percurso dos desafios da EI, no qual damos umas breves pinceladas sobre a educação na atualidade do séc. XXI e o direito à mesma, socorrendo de investigação acerca desta temática e sustentando-nos em vários documentos produzidos quer a âmbito global (UNESCO, OCDE, Banco Mundial), europeu (Declaração de Salamanca, Declaração de Lisboa), quer ainda nacional (Constituição da República Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo), enquadrando a narrativa “Evolução histórica da mudança de paradigma : Exclusão - Segregação - Integração - Inclusão”, sendo analisada enquanto percurso longo e retalhado por constantes mudanças o qual culminou no paradigma da inclusão. Tal como refere Carvalho e Peixoto (2000, p.160) “o paradigma emergente da inclusão assenta em ideais de Humanismo, em que vemo-nos perante novas situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas”.

Para alicerçar tais mudanças, daremos particular atenção aos aspetos legais, às reformas educativas e aos próprios conceitos introduzidos e substituídos neste caminhar, abordando no segundo capítulo a temática da sala inclusiva, dando relevância ao papel do professor, suas representações e práticas.

Assim, a partir de uma perspetiva sociológica pretendemos relacionar conceitos e teóricos como contributo à fundamentação da nossa segunda parte - parte empírica, onde explanamos a metodologia, e daremos a solidez necessária em termos de fundamentos teóricos para a perspetiva interpretativa que efetuaremos a análise de dados tendo por base o

questionário, instrumento de recolha de dados, traduzido e adaptado de Ainscow, M. e Booth, T. (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva” ao qual foi acrescentado as variáveis de caracterização sociodemográfica.

Como tal , o quarto capítulo é direcionando para a apresentação de resultados, sua discussão e conclusões evidenciando a percepção dos professores face às mudanças da escola ao criar culturas inclusivas, ao criar políticas inclusivas e ao promover práticas inclusivas comparando os professores da RAM com os professores de PC, correlacionando com fatores como tempo de experiência, com a formação em EI e com a função que exercem na organização.

A construção de uma escola inclusiva não depende só das políticas implementadas, mas fundamentalmente da cultura inclusiva da escola, promovendo práticas eficientes e eficazes a todos os alunos em torno de uma educação de todos, para todos e com todos. Corroboramos com Martins (1991), citado em Carvalho e Peixoto, 2000, (p.16), “o que está em causa é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em nome da força das inércias (...)” .

## Parte I – Enquadramento teórico / Revisão da literatura

### Capítulo I – Inclusão

#### 1- Desafios da Educação Inclusiva

Algumas das mudanças mais expressivas do nosso tempo e tão pregoadas pela investigação referem-se aos sistemas políticos, cujas metamorfoses desafiam novos paradigmas na educação. Esta metamorfose está a acontecer devido à vertiginosa velocidade da globalização tecnológica, científica e cultural-social com a incorporação da robótica, com o avanço das tecnologias, mas também do “*ethos*” de cada sociedade. (Nóvoa, 2019).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresenta a Educação “como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” segundo Delors (1998, p.11) tornando-se uma via, entre outras, para um desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação não será a única resposta, mas sem ela não existe sequer resposta a problemas como a exclusão, desemprego, pobreza, desigualdades, entre outros flagelos.

Neste ponto Estrela (2014, p.5) considera a educação como “o processo e o resultado de uma complexa atividade social, formal ou informal, que visa o desenvolvimento da pessoa e a sua integração na sociedade, de acordo com fins e valores decorrentes de uma determinada visão do Mundo.”

Assim torna-se imperioso considerá-la como um bem comum, um direito acessível a todos e uma responsabilidade da comunidade e das políticas públicas, tal como proferido na Declaração Universal dos Direitos do Homem ( 1948), dado que a educação é a melhor maneira de coletivamente transformar sonhos em realidades e converter utopias em compromissos éticos na esperança de virmos a ter sociedades mais justas e um mundo melhor.

Efetivamente a educação abrange temas muito além do conhecimento e da compreensão do mundo, visando também o assumir de responsabilidades para com os outros e para com a comunidade. Destacamos o carácter ético da educação, um serviço que tem como "objeto" e "objetivo” as pessoas, o que aliás surge reconhecido nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo através de direitos e deveres fundamentais aí consignados, como a autonomia, respeito e justiça. Estes e outros valores cruzam-se no contexto multicultural e multiétnico dos alunos.

O mundo encontra-se embrenhado numa crise pandémica que provocou uma aceleração em vários domínios. As fragilidades da educação e da escola pública ficaram mais visíveis exigindo mudanças e desafios à gestão unipessoal (DL N° 75/2008 de 22 de abril) em que todas as decisões de intervenção educativa são tomadas por uma única pessoa, sendo imperioso o regresso da gestão democrática onde todos somos corresponsabilizados no processo ensino - aprendizagem. Outra mudança necessária e bem patente é na estrutura curricular bem como a carga horária dado que as crianças passarem muito tempo dentro da escola.

A exclusão social foi bem evidenciada, através da falta de recursos tecnológicos, bem como o domínio da literacia digital. Nesta vertente, Nóvoa (2017) defende uma escola pública de qualidade, mas alerta para a liberdade que esta organização necessita para responder à heterogeneidade, através de contratos de autonomia com entidades e associações locais, na construção do projeto educativo, dando voz aos professores e restante comunidade educativa no desenho curricular diferenciados.

Recentemente, a 28 de janeiro de 2021, decorreu o webinar da OCDE “Black to the future of education-What will education look like in the future?” e em alinhamento com a agenda 2030, nasceu um referencial para a educação num cenário pós pandémico a vários níveis: modelos pedagógicos, métodos, papel dos agentes educativos, promoção de trabalho colaborativo em rede como garantia para a educação do séc. XXI. Será uma educação à escala global com pretensões de: i) Garantir o acesso universal da educação; ii) Promover as necessidades dos alunos de aprendizagem emocional e bem estar, reajustar os currículos, capacitar os professores, através de formação de forma a empoderá-los para a diversidade, numa perspetiva inclusiva e de equidade, como se reconhece no PASEO.

Bairrão (1995) alertou para a real a necessidade de uma mudança efetiva para implementarmos uma escola inclusiva, considerada por Costa (1996) “uma escola melhor para todos”, onde os diferentes níveis da ecologia do sistema de educação e as seguintes situações se tornem possíveis (Bayliss, 1995, citado em Bairrão, 1995): i) mudanças jurídico-legislativas que garantam concretamente esses direitos; ii) mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; iii) mudanças a nível pessoal do professor e de outros intervenientes; iv) apoio aos alunos normais numa perspetiva de escolarização de todos; v) mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo; vi) mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos, o que implica uma mudança epistemológica para educar na e para a diversidade.

Assim, e completando a perspectiva supracitada, o conceito de inclusão está vinculado a um processo contínuo de mudança, enfatizando a participação de toda a comunidade educativa em prol de uma aprendizagem para todos.

Deste modo, a visão de EI ancora um maior leque de alunos, não somente restringindo-se a alunos com deficiência, mas abarcando todos os alunos que enfrentam ao longo do seu percurso escolar barreiras à aprendizagem, quer sejam de caráter educativo, quer sociais.

A EI tem vindo a afirmar-se na agenda política internacional e nacional cujo debate em torno da inclusão não é recente. Remonta aos finais do século XX, sendo um percurso de vários anos, reforçando-se enquanto conceito e proposta institucional a partir de 1990 com dois grandes movimentos: Conferencia Mundial de Educação para Todos (1990) realizada em Joentien- Tailândia e com o grande marco histórico e referência ímpar a Declaração de Salamanca (1994) e recentemente com a declaração de Incheon (2015) tendo como principal preocupação levar os governantes a assumir o compromisso para com a diversidade, com a justiça social e com a igualdade de género, o que implica antes de mais a mudança epistemológica para educar na e para a diversidade, sendo um dos objetivos do artigo 24º da Convenção sobre os Direito das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.( Correia et el. 2018).

Morgado (2009, p.105) procura definir inclusão citado em Booth & Ainscow (2002), e de acordo com o Index for Inclusion (2002), envolvendo desafios e mudança.

- A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na dinâmica educativa e responder à diversidade dos alunos em cada escola.

- A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão. Não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo necessidades educativas especiais.

Na visão de Ainscow (2009), a EI busca valores inclusivos na prática do dia-a-dia escolar como: i) aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; ii) reestruturar as práticas escolares, culturas e políticas de forma a responder a diversidade de estudantes em suas localidades; iii) incentivar à presença, à participação e à realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como pessoas com necessidades educativas especiais.

Estes dois investigadores direcionam os seus olhares para o compromisso com a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos.

Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo adicional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de março de 2007, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, e ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, reafirmado na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015 e recentemente na Declaração de Incheon (2015), direciona-se em obter uma educação de qualidade com objetivo de construir e melhorar instalações físicas apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos. (Agenda 2030).

Em junho de 2017, o Presidente da República no V Congresso da Pró-Inclusão aquando do seu discurso de abertura salientou que a inclusão “é uma opção de vida, uma opção de vida coletiva! É uma opção valorativa que Portugal fez, que a Constituição fez e que, uma vez feito, tem de ser aplicado!”. Adicionalmente, Costa (2018, p. 4) assume esse compromisso a nível nacional de forma equivocada com a máxima de combater a exclusão educacional e social. (Pereira et al., 2018).

Para tal temos que combater uma certa cegueira face à realidade e encarar a inclusão como um contributo, como uma rampa de lançamento para o combate a mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro escolar e depois social, muitas vezes presentes nas nossas comunidades. Rodrigues, Presidente da Pró-inclusão na abertura do VI Congresso da Pró-Inclusão (2019) referiu que estamos a dar pegadas no caminho da inclusão, mas devemos olhar para os lados e para trás de forma a percorrer esse caminho.

O sistema educativo vai-se organizando de modo a incluir no seu seio todos os alunos, pois sendo um direito de todos, a inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos, salienta Antunes, Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com deficiência. (Pereira et al. 2018).

Neste seguimento, a própria filosofia da inclusão encara a diversidade como fazendo parte da humanidade, sendo a inclusão considerada como um fator positivo que presume a existência de uma diversidade de alunos que fomenta comunidades escolares mais ricas, abertas e democráticas. (Ainscow & Ferreira, 2003; Correia, 2008; Armstrong & Rodrigues, 2014).

Neste arco-íris de heterogeneidade, o grande desafio é: Como lidar com a diversidade? Será ignorá-la através da “normalização” ou por outro lado, geri-la e aproveitá-la? Delors (1996, p.54) realça que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos”.

A ciência aponta que a diversidade contribuiu para melhores práticas educativas, exigindo práticas inovadoras na construção de uma cultura inclusiva. Não se limita na articulação de políticas internacionais e nacionais, através declarações, decretos, despachos e portarias, nem acontece seguindo a receita do manual, mas em articulação com toda a comunidade educativa, unindo esforços nas respostas às potencialidades e necessidades de todos os alunos. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho); Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho); Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho); Aprendizagens Essenciais Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Portaria 223A/2018 de 3 de agosto) são um leque de normativos, norteados por uma visão humanista, como a educabilidade universal, inclusão, planeamento, envolvimento parental, equidade, flexibilidade, autodeterminação e interferência mínima, numa atuação proativa e preventiva, cujo objetivos são a implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica incluindo medidas que permitam sucesso para todos os alunos, mas também de medidas de mudança na conjuntura escolar, já que os apoios podem significar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, assim como utilização de tecnologias de apoio, na busca de justiça social, da igualdade e da equidade, remando para o principal objetivo da EI, onde todas crianças possam exponenciar uma aprendizagem com sucesso (UNESCO, 1994) não existindo condicionamentos associados às suas características e diferenças, cimentando assim uma “educação para todos e com todos” como afirma Rodrigues (2019, p.291).

A EI incentivada e proclamada nos normativos (DL n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela lei 116/2019 de 13 de setembro) é uma educação onde se acredita que todos têm a capacidade de aprender e que, assim, os conteúdos educativos, traçados nas aprendizagens essenciais, devem ser sensíveis ao ritmo individual de cada um e às suas necessidades. Na mesma linha de pensamento, devem ser garantidos todos os recursos organizacionais necessários para que os alunos sejam bem-sucedidos no universo escolar e no mundo global.

Logicamente que a decisão política de abranger todos os alunos no regime jurídico da EI acarreta mudanças e desafios a vários níveis:

No que concerne a corresponsabilização de Encarregados de Educação ou Pais a maior mudança verifica-se no reforço do estatuto destes na educação, com mais direitos e deveres inerentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo. O grande desafio que se coloca é tornar a sua participação efetiva, com envolvimento adequado e direcionado para o sucesso educativo, de modo a maximizar a importância dada pelos familiares no que toca à educação dos alunos.

Quanto ao papel da Escola, como organização que acolhe alunos na sua pluralidade social, é necessário a preparação para essa diversidade, de modo que todos se sintam incluídos, de acordo com as suas capacidades e potencialidades, no contexto referido. A mesma deve promover a articulação entre toda a comunidade educativa e, em conjunto, conjugar esforços para a eliminação das barreiras indo ao encontro do desafio proclamado com a Declaração de Salamanca (1994, p. 19) “As escolas regulares (...) são meios (...) para combater as atitudes discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. Para Caracóis (2003, p.8) a resposta mais adequada é a “escola regular baseada na perspectiva de que a diversidade deve ser utilizada como um instrumento de desenvolvimento de todos os intervenientes, devendo evitar-se o isolamento destas crianças relativamente às experiências normais de vida e do processo educativo”, através da aplicabilidade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Nesta lente, a escola torna-se num lugar de extrema importância para se fomentar a inclusão, pois é a escola que garante uma educação de qualidade para todos, que assegura o envolvimento e participação de todos e onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua condição pessoal ou social, encontra respostas que favorecem a aquisição de um nível de educação e formação que permita a sua plena integração e participação na sociedade. A escola inclusiva não deverá ser pensada apenas como uma escola que se abre ao meio para acolher todos os alunos. A escola inclusiva tem de ser pensada como uma escola que desenvolve a literacia para o mundo. Isto é, a partir da experiência e competências únicas de cada aluno, diagnostica as suas aptidões, interesses e motivações pessoais, conhecendo-o bem e desenvolvendo nele as competências mais adequadas para desenvolver-se a si próprio e ao meio, numa inclusão ativa e produtiva.

Costa (2018, p. 4) reitera

o compromisso de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um designo nacional e um desafio para o qual estamos todos convocados.(Pereira et al.).

No que toca ao relevo da sala de aula regista-se uma profunda alteração do papel atribuído ao professor. Nesta perspetiva, o papel encarnado pelo professor deixa de ser o de mero instrumento no processo de ensino-aprendizagem e passa ao de ator social. Um profissional empático, mais envolvido no processo educacional e curioso enquanto pilar na formação pessoal e social dos mais jovens dispondo de diversas abordagens, abordagens essas inscritas na legislação em vigor, designadamente a abordagem multinível, o desenho universal para a aprendizagem, e metodologias como a *filepped classroom*, projetos, entre outras. As quais através de um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização, permitem ultimamente o sucesso para todos.

Nesta trajetória impõe-se uma mudança na formação dos docentes, quer inicial quer continua, com teoria e práticas articuladas, promovendo uma cultura inclusiva, valorizando práticas inclusivas através do trabalho colaborativo/cooperativo e reflexivo de forma a responder adequadamente à diversidade dos alunos.

O desafio que estas mudanças implicam tem sido enorme, exigente e um pouco caótico devido à apropriação concetual e às exigências burocráticas. Todavia, o maior desafio já foi conquistado quando se passou da conceção de incluir não partir da categorização mas sim da elengagem e superação das barreiras sociais e educativas que impeçam o acesso à aprendizagem e à participação na comunidade.

Deste modo, a implementação da escola inclusiva, como um contínuo de necessidades específicas de educação, implica enquadrá-la num ambiente ecológico inserido num microsistema, com a sua singularidade, a sua especificidade e como uma rede complexa e diversificada de relações humanas. (Bronfenbrenner ,1979).

De facto, os estudos mostram-nos que a pessoa deficiente tem sido, ao longo dos tempos, vítima de exclusão social. A sociedade não tem oferecido a todos os membros que a constituem, a possibilidade de beneficiar de todos os direitos e deveres normativos inscritos nas Declarações e Convenções referentes aos Direitos Universais do Homem e da Criança.

Somente com a CDC (1989) é que os direitos da criança com deficiência ficaram mais transparente para a sociedade, tentando combater a desigualdade e exclusão social, permitindo a todos usufruir de uma efetiva e plena igualdade de oportunidades, a referir facilidades no acesso a emprego, rendimento, educação e condições de sucesso, acessibilidades geográficas, nos espaços urbanizados e de acessibilidade.

Durante muito tempo acreditou-se que excluir pessoas com deficiência da esfera social era a única solução para o problema e a exclusão significava a política global que consistia em separar e isolar crianças deficientes do grupo maioritário da sociedade. (Correia, 1997).

As mudanças ocorridas no plano ideológico nestes últimos anos são um fio condutor na concetualização de EI, centrado na ótica de oportunidade e equidade.

### **1.1 - Evolução histórica da mudança de paradigma : Exclusão - Segregação - Integração - Inclusão**

Seguindo uma perspetiva histórica, a humanidade tem dificuldades em lidar com a diferença, suscitando sentimentos de medo, ódio, incompreensão e de exclusão para com os diferentes. Fonseca (1980); Correia (1997); Bairrão (1997); Carvalho e Peixoto (2000); Silva (2009, 2011 ); Sanches et el. (2021) são unânimes no traço do percurso concetual do deficiente ao longo da história da humanidade, a saber: Para os egípcios eram algo divino; para os Gregos e Romanos eram presságio de males no futuro; na Idade Média a criança com deficiência era excluída da sociedade, tornada prisioneira no seu “eu”, pois eram consideradas possuidoras de forças demoníacas, provenientes de atos de feitiçaria e bruxarias sendo perseguidas, julgadas e executadas, sem qualquer compaixão por parte do outro. No século XVIII as pessoas com deficiência eram consideradas como produtos de transgressões morais, já no século XIX eram tratadas como loucas ou criminosas e internadas em hospícios. No entanto, com o avanço do conhecimento médico, assistiu-se a uma progressiva aceitação da criança com deficiência. Foi no século XIX que o médico Jean Marc Itard (1774 - 1838), designado como o pai da educação especial, foi reconhecido como o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes.

Como tal, até ao século XX as crianças com deficiência foram sendo excluídas do sistema educativo. Eram confinadas em classes especiais ou em instituições pois consideravam estes alunos com poucos benefícios para a turma e até mesmo capazes de trazer efeitos negativos. É em plena metade do século XX que se verifica um grande salto para o caminho da integração, com a criação das classes especiais na escola regular. Contudo,

somente nos anos 70 se inicia o processo de integração destes alunos nas estruturas de ensino regular. O sucesso desta integração fez desabrochar uma panóplia de normativos com o objetivo de conferir direitos às crianças com deficiência.

Neste âmbito, Batista (1993) distingue três épocas no percurso histórico na educação especial: a pré-história da educação especial (até ao séc. XIX) essencialmente asilar; a segunda, de forte cariz assistencial (anos 60), aliada a algumas preocupações educativas e assente no pressuposto de que a educação deveria decorrer em ambientes segregados; a terceira (a partir dos anos 70), caracterizada pela preocupação com a integração dos “deficientes” com os seus iguais. Tal como afirmam a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos e outros instrumentos relativos a direitos humanos, as pessoas que sofrem de deficiência devem poder exercer os seus direitos civis, políticos, sociais e culturais em condições de total igualdade em relação às pessoas não deficientes.(Bairrão et el.1998).

O deficiente é pois uma pessoa com direitos. O direito à educação é resultado de uma luta histórica, em que o estado não pode alhear-se dessa responsabilidade, pois nesta viagem encontram-se muitos avanços, mas também, barreiras que, ainda hoje, ecoam nas salas de aula. (Pletsch, 2014).

Neste sentido, são de extrema relevância para a efetivação da EI vários documentos internacionais, tais como Public Law (PL 94/142, 1975), Warnock Report - Special Education Needs (1978), Declaração de Salamanca, (1994), a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) e a Declaração de Incheon (2015), bem como documentos nacionais, a saber: Constituição Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Decreto lei 319/ 91de 23 de agosto, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho , Portaria 201-C/2015, de 10 de julho, e os normativos em vigor e que se podem resumir em três direitos fundamentais: i) O direito à educação; ii) O direito à igualdade de oportunidades; iii) O direito de participar na sociedade.

A Public Law (PL 94/142, 1975) impulsionou uma viragem no conceito de educação especial, a qual será provavelmente conhecida como a de maior impacto na história da educação especial. Balizando o ensino das crianças com deficiência com os seus pares de forma universal e gratuita, com direito a uma avaliação justa, com a anuência dos pais e um programa educativo individual. Esta lei obrigou o estado americano a melhorar o seu sistema educativo no que concerne ao serviço de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças, bem como a transição para a vida ativa. De acordo com Bairrão, (1998) esta lei, consagrou o direito destas

crianças e jovens serem criadas num meio o menos restritivo possível e a obrigatoriedade de aceitação por parte da escola. Correia (1997, p.25) considera que a PL 94-142 produziu efeitos de largo alcance, onde citado de Turnbull&Turnbull, 1986) “já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno”.

A Educação Especial, como modalidade de atendimento a crianças e jovens considerados com necessidades educativas especiais, surgiu nos anos setenta, no âmbito do Relatório Warnock (1978) que afere um modelo concetual, no âmbito da educação especial, onde se encara a deficiências como um contínuo de necessidades especiais de educação abolindo, assim, as características diagnósticas inerentes ao modelo educacional tradicional.

Assim sendo, uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma descrição detalhada das necessidades de cada um. A atribuição de deveres às autoridades de educação, no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que essas crianças têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes; o direito dos pais ao desempenho de um papel ativo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos; a implementação de novos programas de formação para os professores. Como podemos verificar, esta metodologia constitui um modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno e em serviços de atendimento especialmente criados para ele, com novas abordagens a nível curricular. (Bairrão, et el.1998).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, datada de 1990, nos seus dez artigos proclama que a educação é um direito fundamental de todos e que pode contribuir para conquistar um mundo que favoreça o progresso social, económico e cultural bem como fomentar a tolerância e a cooperação internacional. Esta conferência reitera o compromisso do Estado em proteger a criança contra todas as formas de discriminação e em tomar medidas para promover os seus direitos.

Adicionalmente, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade (1994) em Salamanca com representação de 92 países e 25 organizações, incluindo Portugal, consagra os princípios, a política, as práticas e ação. A Declaração de Salamanca é uma referência ímpar para o novo paradigma de EI. Dada a dificuldade de implementação desta nova proposta, Bairrão (1998) assume um certo pessimismo, lembrando que, de um modo geral, os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular encontram-se nos aspetos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos neles existentes. Em contrapartida, existe o consenso crescente de que as crianças

com necessidades educativas devem estar incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. (UNESCO 1994).

Em Dakar, no ano 2000, as metas acordadas em Jomtien sofreram algumas mudanças sem, contudo, mudar substancialmente o conceito fundamental do direito a todos à educação. Isto posto, todos os assinantes devem honrar o compromisso de promover a equidade, garantir ambientes seguros e inclusivos e qualidade nas aprendizagens.

Do Fórum Mundial de Educação - ocorrido em maio de 2015, na cidade de Incheon – floresceu a Declaração de Incheon, na qual se analisou o caminho do paradigma da EI. O documento expressa o reconhecimento dos esforços feitos para promover o progresso na educação, mas afirma que ainda estamos longe de alcançar uma educação igualitária e de qualidade para todos. Frente a essa constatação, a Declaração propõe uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa.

Desde os anos 90 do século passado que o conceito de inclusão e EI tem vindo a assumir uma grande importância no discurso educativo, devido às propostas em declarações de diversos organismos internacionais. (Nunes & Madureira, 2015).

Na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2006 (ONU, 2008) a educação inclusiva é reafirmada como um direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelam. (Nunes & Madureira, 2015).

Com o mapeamento de vários normativos portugueses, a revolução dos cravos (1974) impulsionou um novo olhar através dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelecem o direito à educação e à igualdade de oportunidades. Com a Constituição da República Portuguesa de 1976 estabelece-se no artigo 71.º que os cidadãos de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição (...), competindo ao Estado realizar uma política nacional e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência (...) e estabelece que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artigo 74.º).

Relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), esta veio estabelecer princípios essenciais na concretização do direito à educação de alunos com NEE. Este direito, segundo a lei, traduz-se pela garantia de uma ação formativa que visa favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades. Esta lei determina o carácter universal, gratuito e obrigatório da escolaridade básica em Portugal e define ainda os objetivos gerais que deverão ser prosseguidos para ir ao encontro das seis finalidades principais estabelecidas: finalidade cultural, socializadora, personalizadora, produtiva, seletiva e igualizadora. Insere no seu artigo 17.º, os objetivos da Educação Especial, visando a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE's, e no seu artigo 18.º refere as diversas modalidades de atendimento, realçando que este apoio deve ocorrer preferencialmente no contexto ensino regular, assegurando-lhe as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e lembrando que o aluno com NEE deve ter um desenho curricular próprio assim como uma avaliação adequada às suas dificuldades.

Salientamos, também a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989), revogada pela Lei nº 38/2004 visando essencialmente promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência, quer ao nível dos serviços de educação, de saúde, de emprego e orientação profissional. No artigo 9.º define a educação especial como sendo uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa (...). No artigo 19.º defende-se que a política de educação deve garantir a integração nos estabelecimentos do ensino regular, as pessoas com N.E.E. em condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas. A política de orientação e formação profissional deve preparar as pessoas com deficiência para o exercício de uma atividade profissional (artigo 21.º).

Com a publicação do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto, com influência da Lei Americana e da Lei Inglesa, foi regulamentada a integração das crianças com deficiência no ensino regular. Com esta lei enfatiza-se o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Neste contexto, verifica-se então uma crescente responsabilização da escola regular, por todos os alunos e pela sua adequação às

necessidades individuais o que pressupõe que a escola regular ofereça os seus serviços educativos disponibilizando uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas a um plano educativo para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal, social entre alunos deficientes ou não, durante a jornada escolar normal. Claro que, na base, está uma organização cooperada das aprendizagens escolares e a adoção por parte dos professores, de uma pedagogia diferenciada.

Entre recuos e avanços, tal como é referido no parecer nº3/99 do Conselho Nacional de Educação, Bairrão (1998) alude para a discrepância, especificando a falta de formação dos professores e a falta de equipas multidisciplinares. Também alerta para os obstáculos à integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

Em pleno século XXI , iniciou-se em Portugal o desenho de um grande conjunto de medidas para com a implementação de uma política inclusiva na escola publica: O DL 3/2008 de 7 de janeiro, determina a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Este normativo assenta numa política mais humanista, contudo é considerado segregador com a criação das unidades de apoios especializadas e pela necessidade da referenciação utilizando a CIF, valorizando a parte clínica e não educacional.

A portaria 201-C/2015 de 10 julho vem regular o ensino de alunos com mais de 15 anos de idade, onde estabelece medidas a ser adotadas nos âmbito do percurso escolar de alunos que se encontram ao abrigo do DL3/2008 de 7 de janeiro, concretamente que beneficiam da medida currículo específico individual (artigo 21º).

Numa leitura atenta ao quadro legal atual, plasmado no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, regime jurídico da educação inclusiva, surge o reforço de autonomia das escolas com a aprovação em Conselho de Ministros do DL n.º 55/2018, de 6 de julho sobre a autonomia e flexibilidade curricular do currículo dos ensinos básico e secundário. As escolas passam a dispor de autonomia para flexibilizar até 25% do currículo, possibilitando adaptar a gestão das aulas às necessidades individuais dos alunos e dos contextos locais bem como da implementação de planos de inovação que permitem flexibilizar em mais de 25% (Portaria n.º181/2019 de 11 de junho). Através do recurso aos domínios de autonomia curricular (DAC) potenciam-se as atividades e à interdisciplinaridade que permitem o desenvolvimento de aprendizagens através de projetos, criação de novas disciplinas com a possibilidade de se poderem organizar tempos e espaços de modo a potenciar e motivar a uma aprendizagem efetiva. A 13 de setembro de 2019 o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, é alterado pela Lei nº116/2019, onde se regista especificidades ao longo da sua redação.

Na RAM é promulgado o Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, no qual congrega as adaptações dos regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assumindo como prioridade o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos.

A questão da inclusão tem sido alvo de muita atenção nos últimos tempos.

Recentemente, a 21 de maio de 2021 a Comissão de Educação, Ciência, Juventude e Desporto (CECJD), ouviu em audição conjunta o parecer da Pró-inclusão e do investigador Joaquim Colôa sobre a avaliação e aplicação do novo quadro normativo para a educação inclusiva.

Uma escola mais inclusiva deve ser entendida como uma entidade onde as salas de aula são compostas por um leque multicultural, em que o professor assume uma posição intermulticultural, indo ao encontro das capacidades e potencialidades de cada aluno num todo . Princípios esses que foram reiterados pela UNESCO aquando do Dia Internacional da Educação, a 24 de janeiro, onde apresenta um modelo global para acabar com a pobreza, com a injustiça social e as desigualdades de género.

Na senda de Costa (1999, p. 25).

A Educação Inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam verdades inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade .

No âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, a UE reuniu no dia 3 de março de 2021 apelando a uma estratégia renovada em matéria de deficiência, com base jurídica fortemente legislada que proteja a vida e os direitos das pessoas com deficiência. Nos dias 19 e 20 de abril de 2021, na Videoconferência de alto-nível sobre a Estratégia Europeia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030 Ana Mendes Godinho, ministra do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social do governo português, afirmou que existe um grande e longo caminho a percorrer. Sublinhando que “uma Europa que valoriza a diversidade e promove a igual real e efetiva de todas as pessoas que combate com meios, com resultados, com ambição a pobreza e a discriminação” tal como considera o ponto 14º da Estratégia Europeia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030.

Para efetivar o que a UE propõe, a comissão irá ao longo do ano 2021: i) Publicar um conjunto de ferramentas para a inclusão na educação e no acolhimento na primeira infância, que inclui um capítulo específico sobre crianças com deficiência; ii) Apoiar os Estados-Membros nos esforços para desenvolver os respetivos sistemas de formação de professores para fazer face à escassez de docentes de educação especial e de competências de todos os profissionais do ensino para gerir a diversidade na sala de aula e implementar uma educação inclusiva; iii) Enquanto membro do Conselho Superior das Escolas Europeias, apoiar esforços acrescidos para implementar o plano de ação sobre o apoio educativo e a educação inclusiva e na formação inicial e continua .

Como tal, o compromisso tem que ser assumido por cada estado-membro, devendo a própria comissão acompanhar as estratégias traçadas por cada membro e posteriormente desenvolver novos indicadores sobre a educação que apoiem o Desenvolvimento Sustentável .

Neste âmbito, Portugal aprova a Estratégia Nacional dos Direitos das Crianças 2021-2024 (ENDC 2021-2024) tendo por base os documentos de referência e as orientações internacionais aplicáveis, bem como a resolução da Assembleia Geral da ONU, intitulada “Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável”, cujos objetivos de desenvolvimento sustentável estão em consonância com os objetivos definidos na Convenção sobre os Direitos da Criança. (Resolução do Conselho de ministros nº 112/2010 de 18 de dezembro)

## **Capítulo II - Sala de aula Inclusiva**

### **2. - O papel dos Professores na triangulação, criar culturas e políticas inclusivas e promover práticas inclusivas**

É muito difícil avançar na perspetiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam competências para uma EI, sendo responsáveis pela participação e a aprendizagem de todos os alunos. Afirma a OCDE e a UNESCO que a “ qualidade da aprendizagem e o sucesso das reformas e das inovações dependem, de modo crucial, dos professores.” OCDE & UNESCO (2001, p.73). Estes, deixam nos alunos marcas cunhadoras de valores de cidadania, intelectuais e/ou emocionais, as quais poderão permanecer durante toda a vida. O professor assume, pois, um

papel de mediador social. Não se limita a ensinar mas afigura-se como um agente de mudança, face à nova realidade das nossas escolas. (Sil 2004).

O professor é confrontado com o novo paradigma alicerçado ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e com a estratégia nacional de educação para a cidadania sustentando a sua prática no DL n° 55/2018 de 6 de julho e nas portarias que o regulam, bem como no DL n° 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro o qual tem em vista o acesso à educação para Todos. Como tal, pressupõe-se que o professor favoreça aprendizagens subsequentes e previstas no PASEO. A este propósito, a investigação tem demonstrado, de alguma forma, as funções que o professor deve desempenhar na efetivação da EI.

Devendo para isso desenvolver dinâmicas ativas, reflexivas e auto-reguladoras no processo de ensino-aprendizagem. Nesta lógica, os professores assumem grande relevância, sendo a mola impulsionadora ao criar ambientes envolventes e interativos centrados no aluno e para o sucesso de todos. Sanches (2005, 2011) alerta que só deveremos falar em EI quando são introduzidas nas salas de aulas abordagens implícitas nos normativos, referindo-se ao desenho universal para aprendizagem (DUA) e ao modelo multinível. O “Manual de Apoio à Prática” (2018, p. 18) caracteriza estas abordagens enquanto “guias de apoio à ação das escolas na sua operacionalização”.

Relativamente à abordagem multinível, esta é entendida como um modelo que se orienta para o sucesso de todos e de cada um. Sendo adaptado do modelo designado por “Modelo de Resposta à Intervenção” (RTI) (Berkeley et al., 2009; Buffum et al., 2009; Fuchs et al., 2008; McMaster & Wagner, 2007), tal como refere Sil (2008) e Correia et al. (2018). A sua representação piramidal anuncia a existência de um *continuum* de intervenções, das quais os alunos podem beneficiar ao longo do seu percurso escolar.

O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. O nível 2, medidas seletivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração. O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas.

O DUA é uma abordagem curricular e que no “Manual de Apoio à Prática” é substantivado como uma ferramenta de intervenção na consecução de práticas inclusivas, assume diferença como uma força impulsionadora da ação do professor em sala de aula.

Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Neste sentido, as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis a todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação de maneira equitativa. Estas alterações encontram-se diretamente relacionadas com o conhecimento, atitude, competência e capacidade dos professores em fomentarem contextos de ensino que correspondam às necessidades de todos os alunos. Neste enquadramento a abordagem do DUA tem como permissivas conceitos das teorias de desenvolvimentos descritas por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom que se preocuparam com o processo de ensino - aprendizagem. (CAST, 2011).

São as mudanças na prática dos professores que irão promover uma EI bem sucedida. Ainda neste âmbito, importa mencionar a valorização do trabalho colaborativo/cooperativo como lembra Abelha (2011), enquanto precursor da implementação das abordagens supracitadas, enfatizando práticas pedagógicas interdisciplinares de articulação curricular, mudando o tempo e os espaços e orientadas para compreender a diferença, mas também criando condições para o professor obter apoio prático e flexível dos seus pares, possibilitando a assunção da escola inclusiva.

Neste ponto, Morgado, (2011); Estrela, (2014); Correia et al, (2019); Nóvoa (2017, 2019); Sanches, et al. (2021) apontam como foco (re)pensar a profissão e o ambiente escolar criando condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos.

Ser professor não é um simples ato de ensinar, tal como referido anteriormente, e não se limita apenas ao contexto sala de aula, envolvendo uma aprendizagem mútua e estabelecendo sinergias entre toda a comunidade educativa com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, o papel do professor encontra-se cristalizado em conceções e em representações, estando as suas competências retalhadas em normativos, os quais têm dado cada vez mais importância à figura do professor enquanto pilar da EI. Desta forma os professores, são assim, uma classe essencial, na formação educacional, emocional e social dos alunos. (Delors, 1998); (Cardoso, 2013).

Estrela (2014), o Conselho Nacional de Educação (CNE), (2018) e, também, Nóvoa (2019) alertam para a complexidade de papéis e da burocracia que a tutela exige aos professores com implicações na sua identidade profissional, pois no exercício da docência os

professores estão atolados de burocracia, mas também obcecados pelas políticas de *accountability*.

Salientando a visão de Nóvoa (2019) no qual a tônica do bom professor visa a profissionalidade docente construída no interior de uma personalidade do professor. A saber: i) conhecimento, através do qual o professor conduz o aluno à aprendizagem; ii) Cultura profissional, na qual o professor cresce profissionalmente com os colegas mais experientes e na escola; iii) Tato pedagógico, dado o professor não se limitar a instruir mas a criar laços com os alunos; Trabalho em equipa, sendo designadas por “comunidades de prática”, salientando-se diferentes teorias de aprendizagem que poderão sair das fronteiras organizacionais; iv) Compromisso social, devendo o professor orientar e ajudar o aluno a ultrapassar barreiras e *handicaps* sociais.

A EI implica escolas inclusivas com professores habilitados, que incentivem e motivem as aprendizagens, criando ambientes dinamizadores de partilha de saberes, estabelecendo pontes entre o aprendente e a aprendizagem. Tendo estes fatores em conta, é possível a partilha de experiências e o debate através de práticas desafiantes para os alunos e para os seus pares.

O grande obstáculo e dificuldade na construção da EI impõe novas exigências aos sistemas educativos e aos protagonistas das mudanças desejadas, os professores. Precisamos de uma outra escola que promova oportunidades curriculares apropriadas a crianças com habilidades e interesses diferentes e de um outro professor, promotor de aprendizagens, mas também eficiente na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade. (Carvalho & Peixoto, 2000).

As escolas têm percursos diferenciáveis, o que significa que têm de construir o seu próprio percurso e de repensar, enquanto organização, o espaço de desenvolvimento autónomo e desenvolvimento curricular, abrindo possibilidades de fazer pequenas diferenças. Posto isto, os seus documentos estruturantes devem enunciar os princípios da filosofia da inclusão como um referencial produzido com as normas e os dispositivos inerentes à legislação, constituindo um guia de orientação para os professores. Correia et al., (2019).

Doravante, torna-se marcante a ação do professor, tal como proferido na Declaração de Incheon, (2015) cuja narrativa assume o compromisso com a defesa de uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Cabe ao professor organizar atividades com situações didáticas enriquecedoras, considerando as capacidades e potencialidades da criança, selecionando conhecimento essencial para cada um, e construindo currículos que se adaptam às necessidades da criança, e

em conformidade com o DL nº. 240/ 2001 de 30 de agosto onde se aborda a competência do professor para “identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” o que explicita a responsabilidade do professor na promoção da inclusão e valorização das diferenças. Assumindo uma bidimensionalidade institucional e social. (Sil, 2004).

Neste seguimento, o investigador refere que o professor está inserido num contexto de escola, mas também num contexto cultural e social sendo uma esponja entre estas duas representações, as quais afetam as expectativas dos professores para com os alunos e nas representações que produzem, as expectativas do aluno para com o professor. Neste contexto, e na perspectiva de Sil (2004), é fulcral que o professor disponha de autonomia, tal como preconizado no DL Nº55/2018 de 6 de julho. Contudo, o investigador alerta para a real utilização no processo de ensino-aprendizagem, o próprio regime jurídico para a inclusão (DL nº54/2018 de 6 de junho alterado pela Lei nº116/2019 de 13 de setembro) confere-lhe responsabilidades na implementação e operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A investigação tem provado que os professores reaparecem neste século XXI, como atores insubstituíveis não só na promoção de aprendizagens, mas na construção do processo de inclusão, onde reconhece e valoriza a diversidade e a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações, devendo estes encontrar o justo equilíbrio entre a tradição e a modernização, entre as ideias e atitudes próprias das crianças e os conteúdos das aprendizagens essenciais. (Nóvoa, 2009); (Pacheco, 2019).

Um dos objetivos da agenda 2030 é :

Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Face a esta nova realidade , onde a legislação assume o compromisso de responder de forma personalizada e apropriada ao aluno, proporcionando uma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo, exigindo ao professor novos rumos e conhecimentos através da formação contínua e de especializações. Corroboramos Correia et al. (2018) quando salienta que sem formação podemos assistir a prestações educacionais pouco eficazes e pouco

eficientes, numa escola para Todos. Esta necessidade encontra-se em consonância com o processo de Bolonha (2006), mas também em conformidade com os princípios que regem a educação inclusiva. Assim, a partir de 2007, reformula-se completamente o quadro da formação de professores e educadores de infância, bem como a regulamentação do exercício profissional, em que só é possível exercer a docência com o grau de mestre.

A formação inicial deve ser completada por formação especializada, de qualidade, adequada ao exercício de várias funções, de acordo com o previsto no artigo 33º da LBSE. O Estatuto da Carreira Docente (DL nº15/2007, de 19 de janeiro) refere, no artigo 15, que a formação contínua “destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente”. Paralelamente, Correia et al. (2018, p.28) afirma que a formação que se encontra em cima da mesa não reflete os pressupostos que regem o movimento da inclusão, sendo imperioso avaliar o impacto dessa formação, onde haja um envolvimento ativo de todos.

A evidência científica tem demonstrado a importância da formação contínua para a tão desejada mudança a nível da EI. Realçamos a Declaração de Salamanca onde já se salientava a importância dos programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), para a redefinição da profissão docente. Esta deverá ser alicerçada tanto na experiência profissional como numa reflexão na prática e sobre a prática, sendo fundamental para uma verdadeira EI.

A formação constitui um fator-chave no desenvolvimento e atualização de boas práticas educativas, na implementação das abordagens e estratégias inclusivas e diversificadas, tal como preconizado no artigo 11º do DL Nº 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro.

Como salienta Correia (1997), cujos os ideais são reforçados por Correia et al. (2018, 2019) a capacitação de professores deve ser moldada em função das inquietações advindas da prática docente, as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, dúvidas em relação às práticas pedagógicas, às incertezas sobre as metodologias de avaliação e às inseguranças no uso das novas tecnologias, como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (2019) alerta que a formação dos professores se encontra num patamar diferente das rotinas e práticas impostas pela nova legislação, devido à necessidade de formação de professores construída dentro da própria profissão, focada na vertente prática do ensino. Complementando a missão nobre, exigente e complexa que o professor tem de desempenhar, supondo grande robustez conceptual, mas também domínio didático ancorados na filosofia de EI.

## 2.1 - Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

A efetivação dos indicadores para a inclusão permite aferir as prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão. Mudanças essas que implicam, então, a mobilização de recursos humanos e organizacionais a fim de responder a todos os alunos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Como anteriormente sinalizamos, os DL nº 55 e nº 54/2018, ambos de 6 de julho e a Lei nº 116/2019 e 13 de setembro em PC e o DLR nº11/2020/M, na RAM são similares na medida em que ambos estabelecem o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO. O princípio destes decretos legitima o estabelecimento de um projeto educativo comum e plural concorrendo, dessa forma, para: i) Garantir uma escola inclusiva, promotora da igualdade e da não discriminação. A diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens; ii) Mobilizar os agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada; iii) Valorizar os percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas; iv) Assumir a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo; v) Promover a educação para a cidadania e desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Um dos pontos positivos da atual legislação é a identificação de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão (artigo 11º), sendo organizados em três tipologias: recursos humanos, recursos organizacionais e recursos existentes na comunidade. A liderança de topo deve requisitar à tutela esses recursos para identificar e minimizar as barreiras ao processo de ensino-aprendizagem e assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo, potencializando as suas múltiplas inteligências.

Como tal, os professores devem compreender as atribuições destas estruturas, das quais algumas transitaram do anterior normativo e outras foram criadas de raiz. Nesta lógica,

acresce a necessidade de uma leitura atenta dos normativos e de formação específica sobre a mobilização destes recursos como reorientações na EI.

Dos vários recursos humanos e organizacionais importa-nos focar no DEE, pois é o alicerce básico na criação de culturas, de políticas e implementação de práticas inclusivas.

### **2.1.1- Docente de educação especial**

O DEE, designação atribuída pelo DL n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, enquanto alicerce de EI, tem como foco o apoio direto ao aluno, mas também o apoio à inclusão, através do seu contributo na mudança da cultura da escola, no exercício da cidadania enquanto mensageiro dos Direitos das Crianças, e como articulador entre as estruturas organizacionais, de modo a promover uma sinergia democrática e inclusiva.

Segundo Morgado (2009) a colaboração com os vários agentes educativos apresenta algumas arestas, as quais estão relacionadas com a formação dos DEE e com os modelos políticos de gestão e organização do seu trabalho.

A investigação tem demonstrado o quão imperioso é atualizar as perspetivas relativas à formação dos DEE e defender a introdução de matérias como: avaliação e planeamento gestão curricular diferenciada; aconselhamento e orientação educativa; relacionamento interpessoal e utilização de recursos e materiais diversificados no apoio à prática pedagógica, incluindo a utilização de novas tecnologias, para além de conteúdos curriculares próprios às diferentes áreas possíveis de especialização. (Morgado, 2009).

Por outro lado, o investigador também salienta dois aspetos essenciais para uma eficaz colaboração com os vários agentes educativos referente ao envolvimento dos DEE no processo de investigação-ação, em frequência de estágios ou ainda que sejam monitorizados por colegas com mais tempo de serviço, indo de encontro dos princípios da filosofia da EI.

O recente normativo confere-lhe mais relevância quando o considera um recurso humano específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, um recurso importante na implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, como previsto no artigo 6.º, n.º2. Deste modo, enquanto especialista na EI, o docente deve aplicar sempre que necessário medidas universais, de acordo com o artigo 8.º e com a redação dada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, de modo a dinamizar e articular os meios e materiais de aprendizagem e de avaliação. Adicionalmente, em consonância com as medidas supracitadas, destacamos o artigo 9.º, referente a medidas seletivas, alínea c - Apoio Psicopedagógico, o artigo 10.º, referente a medidas adicionais, e o artigo 12.º, referente à presença de um elemento

permanente da equipa EMAEI. Paralelamente, o artigo 13.º refere-se explicitamente à presença do DEE no Centro de Apoio à Aprendizagem, o artigo 14º foca a sua atenção na educação bilingue e nos CRTIC, no artigo 17º. Deste modo, é evidenciada a existência de medidas propulsoras de um perfil do DEE mais inclusivo e inovador.

Em contrapartida, na RAM o perfil do docente de educação especial foi legislado através da Portaria nº 761/2020 de 24 de novembro, havendo a preocupação de definir as funções deste elemento estruturante, sendo que não difere da legislação nacional onde nos deparamos com a redação da função do DEE nas entrelinhas do normativo, pressupondo ambiguidades e leituras muito próprias, mas também autonomia de ação.

Cabe a cada escola (re)pensar as competências que a legislação confere ao DEE e com a sua autonomia melhor usar e rentabilizar este ator na criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. Mais uma vez, é importante salientar, além das diretrizes do governo, a visão de alguns investigadores que, de acordo com os princípios da educação inclusiva, definem aquelas que entendem ser as competências atribuídas aos DEE.

Sanches (2011) apresenta-nos um estudo sobre o perfil do DEE, o qual está em consonância com o que os normativos narram, considerando a obrigatoriedade em formação na EI e de carácter sistemático. No entanto, nem sempre esta formação está adequada às necessidades reais que a lei exige como lembram Madureira (2012) e Nóvoa (2019). Muitas vezes, os DEE sentem necessidade de aprofundar conceitos, partilhar incertezas sobre abordagens, insegurança nas TIC, como ferramenta de apoio à aprendizagem, assumindo uma perspetiva claramente inclusiva.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **Capítulo III – Metodologia**

Partilhamos as convicções de Fragata (1980, p. 14), que considera que as ciências (no seu sentido lato) “progridem na medida em que se adquirem ou aprofundam novas verdades, como fruto da atividade reflexa de fundamentação ou investigação das causas”. Não procuramos, contudo, novas verdades, embora, do ponto de vista especulativo, e como profissionais na área do ensino, reconhecamos que, sendo simultaneamente ator e fator,

processo e efeito, os agentes educativos dão-se a conhecer particularmente pela sua pluridimensionalidade.

Tentaremos realçar algumas dimensões da realidade que pretendemos investigar, em concordância com a construção científica, dado trata-se de um processo aberto e sujeito a revisão e, segundo Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (1992, pp.20-25), deve ter preocupações de “autenticidade, de curiosidade e de rigor metodológico” e adotar procedimentos que sejam “... uma forma de progredir em direção a um objetivo”.

Nesta ótica, o primeiro tijolo é colocado e com base nas políticas educativas verificamos que os sucessivos governos apelam e direcionam as suas políticas educativas para e vinculado na Declaração de Incheon (2015), tornando-se cada vez mais premente a necessidade de conhecer e explicar, com carácter científico, a natureza dos fenómenos educativos.

Estamos conscientes de que existem questões de ordem ontológica, epistemológica e metodológica que se podem colocar ao longo da investigação. Neste caminho, a nível ontológico é, a nosso ver, o paradigma construtivista aquele que responde de forma mais profunda ao conhecimento da realidade, enquanto seres sociais, pois parte do pressuposto que a realidade em si mesmo não existe, o que existe são construtos da realidade, atribuídos por atores sociais. A realidade não é apreendida de forma imediata, ela é contingente e construída artificialmente pelo ser social. Seguindo a esteira de Bogdan R. e Biklen S. (1994) e de Quivy e Campenhoudt (1992) é reportada uma panóplia de exemplos no que concerne à forma de redigir a investigação, espelhando-se a nossa angústia de investigador principiante.

### **3.1 - Questão de investigação**

A Educação inclusiva, na RAM preconizada pelo DRM nº 11/2020/M de 20 de julho e em PC através do DL nº 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019 de 13 de julho, implica mudanças educativas a larga escala na cultura e na política e nas práticas da escola.

Nesta lógica, o cerne da nossa investigação incide em aferir como os professores perspetivam a triangulação, criam cultura, políticas inclusivas e promovem práticas inclusivas na entidade organizacional, comparando a realidade dos professores da RAM com de PC, cruzando estas dimensões com os dados da caracterização sociodemográfica, sublinhando os aspetos específicos como de tempo de serviço, da formação específica na área da educação inclusiva e função exercida na escola.

Logicamente que o percurso histórico da educação inclusiva, com influências internacionais é longo, entre progresso e retrocesso, coloca-nos a (re)equacionar o papel dos professores para responder a todos, numa análise holística do processo ensino-aprendizagem em que valorize as “ múltiplas inteligências” (Gardner, 1985) e o ambiente bioecológico de cada aluno (Bronfenbrenner,1979).

Neste sentido o papel da escola e conseqüentemente o envolvimento da mesma no processo inclusivo é de extrema importância para o sucesso educativo. Carvalho e Peixoto (2000, p. 25) reforçam que “uma das funções do processo educativo é ajudar o Homem a inventar, pô-lo nos caminhos da imaginação, do risco, e de todas as pesquisas” o que direciona para os princípios da EI, entrelaçados com PASEO, (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) e do DL N.º 55/2018 de 6 de julho, assumindo um compromisso ético, pedagógico e ecológico por todos os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2 - Objetivos**

Para este estudo formulamos uma questão que pode ser definida do seguinte modo: Na escola, o que mudou ao criar culturas, políticas inclusivas e ao promover práticas inclusivas, na perspetiva dos professores da RAM comparando com os professores de PC, cruzando estas dimensões com os dados da caracterização sociodemográfica, sublinhando os aspetos específicos como de tempo de serviço, da formação específica na área da educação inclusiva e função exercida na escola.

Para isso, construímos um objetivo geral que passou por aferir as perceções dos professores de RAM comparando com os professores de PC sobre a realidade dos indicadores de inclusão: criar culturas, criar políticas inclusivas; promover práticas inclusivas, envolvendo mudanças profundas no processo contínuo ensino-aprendizagem, onde ninguém fica para trás, sem exceção.

Objetivos específicos:

- I. Reconhecer que os professores criam culturas, políticas e promovem práticas que fomentam a inclusão;
- II. Aferir se os professores aplicam nas suas práticas os princípios da EI;
- III. Identificar, na opinião dos professores, se o tempo de serviço os torna mais abertos a criar culturas, políticas e promover práticas inclusivas;

IV. Verificar a existência, ou não, de formação específica sobre EI, como fator facilitador da criação de culturas, de políticas e da promoção de práticas inclusivas;

V. Identificar, na opinião dos professores, se a função que exerce na escola os torna mais receptivos a criar culturas, políticas e promover práticas inclusivas;

VI. Para relacionar os diferentes aspetos do estudo procedemos à análise de todos estes dados e, como demonstra a investigação, para o progresso do aluno no processo ensino-aprendizagem é essencial ter professores especializados, inspirados e apaixonados no desenvolvimento de valores inclusivos, onde a formação continua em EI é uma variável central, sendo a função que exerce na escola e o tempo de serviço variáveis periféricas, na criação de culturas e políticas inclusivas onde se adotem estratégias claras de mudança e que conduzam à capacidade de responder à diversidade, promovendo práticas nas quais os alunos são encorajados na sala de aula, tendo em conta as suas múltiplas inteligências e o seu ambiente ecológico.

### **3.3 - Método**

Para se proceder à investigação foi necessário fazer um estudo empírico da questão.

Para a realização do mesmo recorreu-se à metodologia quantitativa, pois assegura a fiabilidade e qualidade da investigação e segundo Quivy, R. e Campenheoudt, L. (1992, p. 222) “é adequado, por definição, a todas as investigações orientadas para o estudo de correlações entre fenómenos suscetíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas”.

Dando seguimento ao enquadramento metodológico iremos utilizar como técnica o inquérito por questionário, uma vez que este instrumento produz informação, com questões precisas e pré-definidas para cada indicador. Segundo Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador. Como refere Tuckman (2005), com a utilização de questionários, a informação pode ser transformada em números, sendo possível determinar a existência de relações entre variáveis.

Depois de estabelecidos os constructos em análise administrámos um inquérito por questionário traduzido e adaptado de Ainscow, M. e Booth, T. (2002) presente no Manual de

Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva” ao qual foram acrescentadas as variáveis de ordem sociodemográficas.

No ponto de vista de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 185) é preciso ter presente “que as perguntas que constituem o instrumento de observação determinam o tipo de informação que obteremos e o uso que dela poderemos fazer na análise dos dados”. Nesta lógica, o tratamento de dados estatísticos através do software SPSS, permite-nos, com uma análise dos dados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, a partir da escala de atitudes de Likert, produzir resultados. Os quais sendo interpretados em função dos objetivos nos permitiram chegar às conclusões em relação à sinergia teoria e prática, como a recomendações futuras para criar culturas, políticas e promover práticas inclusivas, quer na RAM , quer em PC mas também para investigações futuras.

### **3.3.1- Amostra**

Para a realização desta investigação-ação utilizamos uma amostragem intencional aleatória simples, em que a população-alvo é professores de PC e professores da RAM que lecionam na rede pública. Colaborou no estudo um total de 400 professores dos quais 240 (60%) de PC e 160 (40%) da RAM.

### **3.3.2 -Instrumento de recolha de dados**

Foi selecionado um instrumento que pudesse aferir de forma integral a perceção dos professores no que concerne à inclusão escolar. Optamos por um questionário (vide anexo III) já existente traduzido e adaptado de: Ainscow, M. e Booth,T.(2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”, Anexo 1, (DGE) que contivesse, de forma clara e organizada, as questões a mensurar, tendo sido construída uma nova dimensão de análise relativa às variáveis de ordem sociodemográfica (género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço,ciclo de ensino, formação profissional no âmbito da inclusão, e função que exerce na escola).

Com este conjunto de itens pretendeu-se avaliar a opinião dos professores dos diferentes ciclos e grupo de recrutamento de educação especial sobre a problemática em questão. Relativamente à organização o questionário divide-se em quatro partes. Na primeira faz-se o levantamento sociodemográficos e nas seguintes partes recolhe-se informação sobre a

perceção dos professores nas dimensões criar culturas inclusivas, criar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas. Sendo o tratamento de dados feito através do SPSS, houve a necessidade de criar subdomínios para a validação da amostra. Como tal utilizamos as dimensões e os subdomínios referentes no Index 2002, a saber: A- Criar culturas inclusivas especificamente o subdomínio A.1- Construir o sentido de comunidade e A.2- Estabelecer valores inclusivos; B- Criar políticas inclusivas especificamente o subdomínio B.1- Desenvolver a escola para todos e B.2- Organizar o apoio à diversidade; C- Promover práticas inclusivas especificamente o subdomínio C.1- Organizar a aprendizagem e C.2 Mobilizar os recursos.

No presente instrumento utilizou-se, na primeira parte, uma escala composta por intervalos. Usando-se, no restante questionário, uma escala que possui os 39 itens, em formato Likert, de 4 níveis de ponderação, em que 1 representa – 1 – Discordo 2 – Preciso de mais informação 3 – Concordo até certo ponto 4 – Concordo Inteiramente.

### **3.3.3 - Procedimentos**

Em conformidade com o Manual de escrita científica do IESF, no âmbito do código deontológico e ético relativo à investigação com sujeitos humanos, foram seguidas as seguintes normas: i) os sujeitos aderem voluntariamente, e cientes do estudo; ii) proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Bogdan, R. e Biklen, S. ( 1994).

Na RAM solicitei a colaboração de uma colega do Mestrado, residente na RAM, para encaminhar o referido email para as direções de agrupamentos sendo que, os dados foram recolhidos automaticamente(vide anexo I). Já em PC os procedimentos foram similares, em que o inquérito por questionário Google Forms distribuído via correio eletrónico, para as direções de Agrupamentos de Escolas ou em grupos das redes sociais como o grupo de Educação especial , Espaço 54 - Grupo de apoio à Educação Inclusiva e no Whatsapp, solicitando-se colaboração e transmitindo-lhes a importância da objetividade e sinceridade no momento do preenchimento dos mesmos.(vide anexo II)

### **3.3.4. - Técnicas de análise**

A técnica de análise da informação foi o programa Excel (programa que gera os dados do inquérito no Google drive – online) e o programa SPSS (Statistical Package for the Social Science). A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências

absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Nesta, utilizou-se o coeficiente de consistência interna *Alfa de Cronbach*, o teste *Anova One-Way*, o teste t de *Student* para amostras independentes, o teste de *Fisher* e o teste de independência do Qui-quadrado. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $\alpha \leq .05$ . Os pressupostos da *Anova One-Way*, e do teste t de *Student* para amostras independentes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de *Shapiro-Wilk* e teste de *Levene*. Nas situações em que a dimensão das amostras era superior a 30, aceitou-se a normalidade de distribuição, de acordo com o teorema do limite central.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 24.0 para Windows e o Software AMOS v.24. (vide anexo IV).

## Capítulo IV

### Apresentação de resultados, discussão e conclusões

#### 4.1- Apresentação de resultados

Para o tratamento dos dados, pretendemos proceder ao confronto e triangulação do manancial de informação contida no inquérito por questionário, em que são canalizados para o problema e os objetivos para que estes comandem toda a investigação. Assim, Bogdan R. e Biklen S.(1994) referem que se pretende com a análise dos dados um processo de busca e de organização sistemático de transcrição.

Os dados reportam a uma amostra onde colaboraram no estudo um total de 400 professores dos quais 160 (40%) da RAM e 240 (60%) de PC.

A maioria era do género feminino 84.8% (n= 339 ), do escalão etário 42-51 anos 51% (n= 204), tinha mais de 25 anos de tempo de serviço 33.5% (n=134), era licenciada 42.5% (n=170), e desempenhava a função de professor do ensino regular 38% (n=152) e docente de educação especial 28.5% (n= 114). Mais de metade 63.1%( n=252) tinha formação específica na área da Educação inclusiva e 67.7% (n=270) possuía formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais. Os professores em PC e da RAM eram equivalentes em

termos de idade ( $p = .054$ ). Havia uma percentagem significativamente mais elevada de professoras em PC, teste de Fisher,  $p = .001$ , uma percentagem significativamente mais elevada de professores com 11-20 anos de tempo de serviço na RAM,  $\chi^2 (3) = 15.542$ ,  $p = .001$ , uma percentagem significativamente mais elevada de professores licenciados na RAM e de professores com pós-graduação em PC,  $\chi^2 (4) = 34.369$ ,  $p = .001$  e uma percentagem significativamente mais elevada de professores a lecionar o 3º ciclo na RAM a e de docentes em Educação Especial em PC,  $\chi^2 (5) = 72.095$ ,  $p = .001$ . Havia também uma proporção significativamente mais elevada de professores com formação em Educação Inclusiva em PC, teste de Fisher,  $p = .001$  e de professores com formação em Necessidades Educativas Especiais em PC, teste de Fisher,  $p = .001$ . Havia uma proporção significativamente mais elevada de professores do ensino regular na RAM e de docentes de Educação especial em PC, teste de Fisher,  $p = .001$ .

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica (N = 400)

	RAM (N = 160)		PC (N = 240)		Sig.
	N	%	N	%	
<b>Género</b>					<b>.001**</b> *
Feminino	121	75,6%	218	90,8%	
Masculino	39	24,4%	22	9,2%	
<b>Idade</b>					<b>.054</b>
Dos 32 aos 41 anos	31	19,4%	52	21,7%	
Dos 42 aos 51 anos	91	56,9%	113	47,1%	
Dos 52 aos 61 anos	30	18,8%	69	28,7%	
> de 62 anos	8	5,0%	6	2,5%	
<b>Tempo de serviço</b>					<b>.009**</b>
< 5 anos de serviço	3	1,9%	9	3,8%	
5 a 10 anos	6	3,8%	15	6,3%	

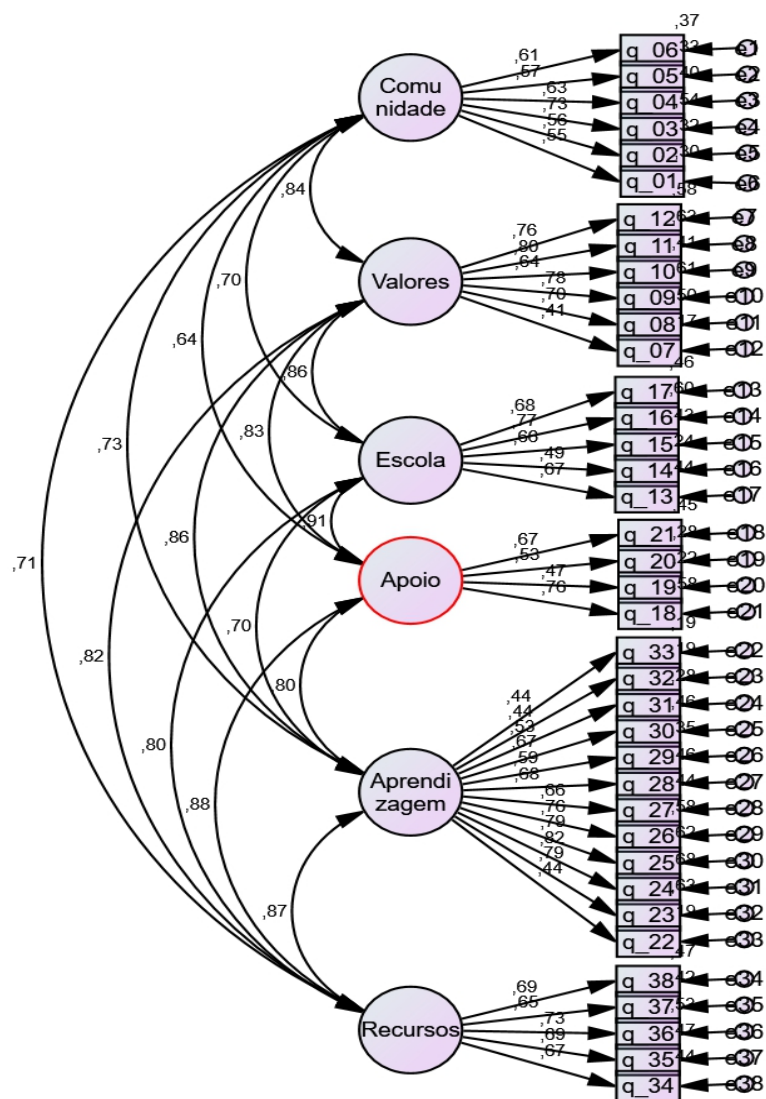
11 a 20 anos	59	36,9%	53	22,1%
21 a 25 anos	42	26,3%	79	32,9%
>25 anos	50	31,3%	84	35,0%
<b>Habilitações académicas</b>				<b>.001**</b> *
Bacharelato	2	1,3%	0	0,0%
Licenciatura	93	58,1%	78	32,5%
Mestrado	32	20,0%	62	25,8%
Pós-Graduação	29	18,1%	95	39,6%
Doutoramento	4	2,5%	5	2,1%
<b>Nível de ensino leciona</b>				<b>.001**</b> *
Pré-escolar	9	5,6%	22	9,2%
1º Ciclo	35	21,9%	42	17,5%
2º ciclo	29	18,1%	27	11,3%
3º ciclo	53	33,1%	24	10,0%
Educação Especial	13	8,1%	101	42,1%
Secundário	21	13,1%	24	10,0%
<b>Formação em EI</b>				<b>.001**</b> *
Não	96	60,4%	49	20,9%
Sim	63	39,6%	185	79,1%
<b>Formação em NEE</b>				<b>.001**</b> *
Não	86	53,8%	42	17,8%
Sim	74	46,3%	194	82,2%
<b>Ensino</b>				<b>.001**</b> *
Professor do regular	140	87,5%	118	49,4%
Docente de educação especial	20	12,5%	121	50,6%

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow , M e Booth,T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

A análise da estrutura hexa-factorial do Índice para a Inclusão foi feita através de uma análise factorial confirmatória (CFA). Os valores obtidos,  $\chi^2/df = 2.427$ ; CFI = .872; GFI = .821; RMSEA = .060, indicam uma boa qualidade de ajustamento dos dados. Na figura apresentamos os valores das estimativas estandardizadas dos coeficientes. No qual considerou-se que todos os professores valorizam todos os domínios na efetivação da inclusão, todas as dimensões são fiáveis cujo o menos significativo é o subdomínio A.1 - *Construir o sentido de comunidade* correlacionada com o subdomínio B.2- *Organizar apoio à diversidade* (0,64%). Sendo a mais significativa o subdomínio B.1- *Desenvolver a escola para todos* correlacionada com o subdomínio B.2- *Organizar apoio à diversidade* (0,91%). No que concerne às questões a que nos apresenta uma correlação menos significativa é a Q13- *A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação* (0,7%) com o subdomínio B A.2- *Estabelecer valores inclusivos* sendo mais significativa é a Q12- *A escola procura remover barreiras à aprendizagem e a participação de todos os alunos* (0,90) com o subdomínio B A.2- *Estabelecer valores inclusivos*.

Figura 1

CFA do Índice para a Inclusão



Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

Os valores de consistência interna, medida com o Alfa de Cronbach, variam entre um mínimo de .696 (fraco mas aceitável) na dimensão *Organizar o apoio à diversidade* a um máximo de .885 (bom) na dimensão *Organizar a aprendizagem*. A categorização dos valores de Alfa segue o referenciado em Hill (2014).

Tabela 2  
Consistência interna

	Alfa Cronbach	Nr de itens
<b>Criar culturas inclusivas</b>		
Construir o sentido de comunidade	,775	6
Estabelecer valores inclusivos	,834	6
<b>Criar políticas inclusivas</b>		
Desenvolver a escola para todo	,783	5
Organizar o apoio à diversidade	,696	4
<b>Promover práticas inclusivas</b>		
Organizar a aprendizagem	,885	12
Mobilizar os recursos	,814	5

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

As estatísticas descritivas dos valores obtidos nas dimensões do Índice para a Inclusão podem ser apreciadas na tabela 3. Nela indicamos os valores mínimos, máximos, médias e respetivos desvios padrão.

O valor mais elevado foi obtido no *Criar políticas inclusivas*, no subdomínio *Desenvolver a escola para todo* (3,43). A média desta dimensão é ligeiramente significativamente relativamente às restantes médias, o que significa que há uma perceção mais favorável do *Criar políticas inclusivas*. O valor menos elevado foi obtido no *criar culturas inclusivas*, no subdomínio *Mobilizar os recursos* (3,11).

Tabela 3  
Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<b>Criar culturas inclusivas</b>				
Construir o sentido de comunidade	1,83	4,00	3,22	,42
Estabelecer valores inclusivos	1,83	4,00	3,27	,49
<b>Criar políticas inclusivas</b>				
Desenvolver a escola para todos	1,40	4,00	3,43	,52
Organizar o apoio à diversidade	1,50	4,00	3,34	,51
<b>Promover práticas inclusivas</b>				
Organizar a aprendizagem	1,83	4,00	3,24	,47
Mobilizar os recursos	1,00	4,00	3,11	,56

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

Legenda: 1 – Discordo 2 – Preciso de mais informação 3 – Concordo até certo ponto 4 – Concordo Inteira-mente.

### ***Influência do tempo de serviço***

Quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores da RAM, em função do tempo de serviço, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

*Organizar a aprendizagem*,  $F(3, 156) = 3.149$ ,  $p = .027$ , o teste de comparação múltipla *a posteriori* indica que os valores obtidos nesta dimensão são significativamente mais elevados nos professores com tempo de serviço superior a 25 anos, quando comparados com os com 11-20 de tempo de serviço.

Tabela 4

Significância das diferenças na inclusão com a influência do tempo de serviço

	RAM								Sig.
	Até 10		11-20		21-25		> 25		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>Criar culturas inclusivas</b>									
Construir o sentido de comunidade	3,26	,24	3,23	,44	3,27	,40	3,39	,39	,219
Estabelecer valores inclusivos	3,46	,34	3,40	,42	3,43	,41	3,56	,34	,152
<b>Criar políticas inclusivas</b>									
Desenvolver a escola para todo	3,31	,63	3,48	,44	3,60	,47	3,64	,48	,115
Organizar o apoio à diversidade	3,56	,30	3,42	,45	3,47	,41	3,59	,55	,277
<b>Promover práticas inclusivas</b>									
Organizar a aprendizagem	3,44	,38	3,30	,46	3,40	,38	3,54	,36	,027*
Mobilizar os recursos	3,38	,50	3,21	,54	3,21	,54	3,39	,51	,260

\*  $p \leq .05$ 

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

Quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão do PC, em função do tempo de serviço, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 5

Significância das diferenças na inclusão com a influência do tempo de serviço

	PC								Sig.
	Até 10		11-20		21-25		> 25		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>Criar culturas inclusivas</b>									
Construir o sentido de comunidade	3,04	,46	3,16	,39	3,14	,41	3,25	,46	,191
Estabelecer valores inclusivos	3,01	,59	3,12	,47	3,14	,51	3,22	,53	,325
<b>Criar políticas inclusivas</b>									
Desenvolver a escola para todo	3,15	,71	3,28	,47	3,35	,51	3,46	,55	,074
Organizar o apoio à diversidade	3,25	,51	3,19	,53	3,24	,52	3,28	,54	,804
<b>Promover práticas inclusivas</b>									
Organizar a aprendizagem	3,19	,57	3,12	,42	3,09	,49	3,19	,50	,666
Mobilizar os recursos	3,01	,68	2,92	,54	3,01	,54	3,05	,59	,622

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

### **Influência da formação específica**

Quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores da RAM, em função de ter ou não formação específica na área da Educação inclusiva, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 6

Significância das diferenças na inclusão com a influência da formação específica

	RAM				Sig.
	Não		Sim		
	M	DP	M	DP	
<b>Criar culturas inclusivas</b>					
Construir o sentido de comunidade	3,27	,43	3,33	,37	.359
Estabelecer valores inclusivos	3,44	,41	3,50	,37	.328
<b>Criar políticas inclusivas</b>					
Desenvolver a escola para todo	3,50	,52	3,63	,39	.077
Organizar o apoio à diversidade	3,46	,48	3,54	,45	.325
<b>Promover práticas inclusivas</b>					
Organizar a aprendizagem	3,38	,44	3,45	,38	.267
Mobilizar os recursos	3,26	,56	3,30	,50	.576

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

Quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores do PC, em função de ter ou não formação específica na área da Educação inclusiva, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

*Desenvolver a escola para todos*,  $t(229) = -2.547$ ,  $p = .029$ , os professores com formação em educação inclusiva obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão.

*Organizar o apoio à diversidade*,  $t(229) = -2.689$ ,  $p = .008$ , os professores com formação em educação inclusiva obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão.

Tabela 7

Significância das diferenças na inclusão com a influência da formação específica

	PC				Sig.
	Não		Sim		
	M	DP	M	DP	
<b>Criar culturas inclusivas</b>					
Construir o sentido de comunidade	3,07	,47	3,21	,42	.055
Estabelecer valores inclusivos	3,14	,54	3,16	,51	.809
<b>Criar políticas inclusivas</b>					
Desenvolver a escola para todos	3,17	,70	3,41	,49	.029*
Organizar o apoio à diversidade	3,07	,56	3,29	,51	.008* *
<b>Promover práticas inclusivas</b>					
Organizar a aprendizagem	3,11	,53	3,15	,47	.595
Mobilizar os recursos	2,91	,61	3,04	,56	.170

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$ 

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

### **Influência do tipo de ensino**

Quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores da RAM, em função do tipo de ensino, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 8

Significância das diferenças na inclusão com a influência do tipo de ensino

	RAM				Sig.
	Regular		Ed. Especial		
	M	DP	M	DP	
<b>Criar culturas inclusivas</b>					
Construir o sentido de comunidade	3,29	,41	3,35	,42	,519
Estabelecer valores inclusivos	3,46	,39	3,47	,42	,950
<b>Criar políticas inclusivas</b>					
Desenvolver a escola para todo	3,54	,49	3,68	,33	,096
Organizar o apoio à diversidade	3,48	,48	3,56	,34	,484
<b>Promover práticas inclusivas</b>					
Organizar a aprendizagem	3,41	,43	3,41	,33	,971
Mobilizar os recursos	3,29	,54	3,18	,44	,388

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

Quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores em PC, em função do tipo de ensino, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

*Estabelecer valores inclusivos*,  $t(235) = 2.688$ ,  $p = .008$ , os professores do ensino regular obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão.

*Organizar a aprendizagem*,  $t(231) = 2.543$ ,  $p = .012$ , os professores do ensino regular obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão.

Tabela 9

Significância das diferenças na inclusão com a influência do tipo de ensino

	PC				Sig.
	Regular		Ed. Especial		
	M	DP	M	DP	
<b>Criar culturas inclusivas</b>					
Construir o sentido de comunidade	3,18	,43	3,17	,44	,980
Estabelecer valores inclusivos	3,24	,53	3,07	,49	,008**
<b>criar políticas inclusivas</b>					
Desenvolver a escola para todos	3,37	,58	3,34	,51	,701
Organizar o apoio à diversidade	3,25	,51	3,25	,54	1,000
<b>Promover práticas inclusivas</b>					
Organizar a aprendizagem	3,22	,47	3,06	,48	,012*
Mobilizar os recursos	3,04	,55	2,97	,58	,348

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$ 

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

#### 4.2- Discussão e Conclusão

O “Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas”, é um marco importante para a inclusão enquanto recurso de reflexão-ação que ajuda no desenvolvimento inclusivo da educação, na aprendizagem e nas relações a nível local e mundial. Ainscow, M e Booth, T. (2002, 2011); Santos (2015). Este foi adaptado para um dos anexos do “Manual de Apoio à Prática” enquanto ferramenta de autoconhecimento das escolas como lembram Pereira et al. (2018).

Outro marco importante sobre a inclusão é a Declaração de Incheon, compromisso assinado por mais de 160 países, incluindo Portugal, que defende a educação para todos como o principal indutor para o desenvolvimento mundial e assume o compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade e com impacto na melhoria dos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2015). A este propósito Morgado (2016, p.52) considera a educação “uma forma de desenvolvimento e promoção, tanto em termos individuais como

coletivos”. Registando-se mudanças educativas a grande escala onde a escola assume-se como um espaço privilegiado na criação de culturas inclusivas, na implementação de políticas inclusivas e na promoção de práticas inclusivas.

Carvalho e Peixoto (2000, p.32) reforçam a ideia de que “para a construção de uma nova escola, cada interveniente terá que reconhecer o seu papel”. Precisamos de uma outra escola e de um outro professor, promotor de aprendizagens, mas também eficiente na construção de processos de inclusão, passando a encarnar o papel de ator social, um profissional disponível, empático, curioso, proativo, reflexivo e motivado para as transformações que tanto exigem do seu “Eu profissional” como afirma Noronha-Sousa e Mateus (2017) tornando o seu conhecimento e o seu contexto profícuo na formação pessoal e social dos mais jovens.

Assim, a mudança jurídico-legislativa que Bairrão (1995) apelava, é uma realidade no sistema educativo atual, porém impor através de normativos não significa efetivar em pleno a inclusão. Indubitavelmente, o professor é uma variável poderosa e a mola impulsionadora para criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas. Para tal o professor deve refletir os princípios da filosofia da inclusão de forma a identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como os recursos e as abordagens implícitas, em operacionalizá-los com o objetivo de tornar a sua intervenção educativa eficaz e eficiente para todos. (Rodrigues, 2019).

Da análise e reflexão deste estudo, onde nos propusemos aferir se os professores da RAM diferem dos professores de PC face às mudanças na escola ao criar culturas, ao criar políticas e ao promover práticas inclusivas, verificamos que 339 professores são do género feminino 84,8% (n=339) sendo apenas 61 professores do género masculino 16,8% (n=61), o que confirma a realidade apresentada pela Base de dados Portugal Contemporâneo (DGEE-Pordata, 2019); Recomendação nº 1/2016 de 19 de dezembro; Eurotast (2020). Este facto não é recente nem exclusivo de Portugal. Já Sil (2004; 2008) recuperado de Ilda Berger (1978) e Perrenoud (1984) narrava essa realidade adjacente a vários países europeus. Entre os Estados-membros da UE com maior percentagem de docentes do sexo feminino destacam-se a Letónia, a Lituânia e a Bulgária, com cerca de 90%. Como tal, esta variável torna-se relevante para a EI, tal como Capitão (2010) e Gomes (2016) consideram, dado que as professoras revelam geralmente opiniões mais favoráveis ao processo de inclusão.

Importa salientar que o género masculino na RAM 24,7% (n=34) apresenta valores bastantes mais significativos de participação no inquérito do que em PC 9,2% (n=22), contrariando os valores apresentados. Contudo, esta diferenciação de género na docência não

é descrita no Observatório de Educação da RAM (2020), onde se refere que o total de docentes da rede pública e privada a exercer a profissão é de 5 973.

Como podemos verificar a variável idade situa-se entre os 42 e os 51 anos em 51% (n=204), sendo mais significativa na RAM 56,9% (n=80) vs 5,0% (n=7), a menos significativa situa-se em 7 professores com idade igual e superior a 62 anos de idade. Em PC a variável idade não difere da RAM sendo que 51% (n=204) dos inquiridos se encontrem na faixa etária entre os 42 e os 51 anos, sendo mais significativa em 113 professores 47,1% (n=113), a menos significativa situa-se em 6 professores com 62 anos ou mais de idade. Capitão (2010) e Gomes (2016) referem que a idade também influencia a opinião dos professores. Os mais jovens apresentam uma visão mais positiva e aberta relativamente à inclusão.

Com mais de 25 anos de tempo de serviço na RAM 36,9% (n=59) vs 1,9% (n=3), no PC 35% (n=84) vs 3,8% (n=5) o que indica que na RAM encontramos 59 professores com tempo de serviço acima de 11 anos e somente 3 professores com menos de 5 anos de serviço. No PC registam-se que 84 professores com mais de 25 anos de carreira e somente 9 professores têm menos de 5 anos de carreira, o que pressupõe nas duas realidades um quadro de docentes envelhecidos (DGEEC, 2020). Pacheco (2019, p. 29) recuperado do Banco Mundial (2018) quando salienta a necessidade de “atrair os mais jovens para a função”.

O CNE, a partir dos dados obtidos PISA (2015), refere que somente 1,5% dos estudantes universitários consideram a possibilidade de ser professor. Com efeito, estas variáveis serão consideradas como fatores relevantes para a tão pregoada mudança que a legislação vigente impõe e que Bairrão (1995) também considerou a real mudança a nível do professor. A existência de um quadro de docentes envelhecido é em paralelo um indicador de grande experiência no ramo educacional e com estabilidade profissional. Alves (2020) considera que ser professor é um processo ao longo da vida e embrenhado numa multiplicidade de contextos ecológicos. Assim sendo, Estrela, E. e Ricardo, M. C. M., (2020) recuperado de Leite (2002) realçam que os professores renovam-se a cada novo paradigma, a cada escola com uma cultura própria e a cada aluno com o seu ritmo e estilos de aprendizagem, seus interesses e capacidades.

Com efeito, a escola inclusiva é o local onde todos aprendemos, em que se deve reconhecer as diferenças, os interesses e as capacidades na pluralidade de todos (Roldão, 2003). Tal pressupõe que o professor deve estar aberto aos princípios da inclusão e que estes vão ao encontro das suas convicções, e se estes princípios os obriga a repensar e a refletir a sua prática, é com o intuito de responder às crescentes exigências que as mudanças sociais

têm vindo a transferir para a escola como defendem Carvalho e Peixoto (2000) recuperado de Nóvoa (1995).

Outra variável para com a cultura, política e práticas inclusivas relevante prende-se com as habilitações académicas, sendo que o grau de licenciatura predomina em ambas as realidades. No entanto, salienta-se que o grau de mestre apresenta também um valor significativo, enquanto grau necessário para o exercício da docência como postulado no Processo de Bolonha (DL n.º 74/2006 de 24 de março); Pacheco, (2019). Constatamos que o grau de ensino que predomina é o 3º ciclo na RAM 33,1% (n=46) e em PC 42,1% (n= 109), o grupo de educação especial que predomina, com efeito o DEE pode intervir nos vários ciclos, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (artigos 20º e 21º) refletindo-se favoravelmente em criar culturas inclusivas e políticas inclusivas na promoção de práticas inclusivas, uma vez que possuem formação especializada na área de EE.

Para prosseguir esta linha de análise, importa referir que a principal função do professor é promover o sucesso do aluno, tal como preconizado na LBSE e posteriormente no DL n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que juntamente com o DL n.º 55/2018 de 6 de julho, constituem instrumentos que permitem aos professores uma autonomia de forma flexível, oferecendo respostas educativas a todos e DL n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, onde se inscreve abordagens promotoras de sucesso. Na RAM, o DLM n.º 6/2008, de 25 de fevereiro, o DLR 17/2010/M 1ª alteração ECDRAM e o DLR 20/2012/M 2ª alteração ECDRAM - Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, é similar à legislação em PC. Salientamos o DLR n.º 11/2020 de 29 julho enquanto normativo da RAM, sendo a junção da legislação vigente no PC, que aponta o mesmo sentido no direito a uma real conceção de EI. Podemos aferir a partir dos dados obtidos na análise estatística descritiva que os indicadores para a inclusão não divergem nas várias dimensões, existindo uma variável mais significativa na dimensão “*Criar políticas educativas*”, especificamente no subdomínio “*Desenvolver a escola para todos*” 3,43% (n=14), sendo a dimensão “*Promover práticas inclusivas o menos significativo*”, especificamente a subdomínio “*mobilizar os recursos*” 3,11% (n=12). A partir destes dados, inferimos que a legislação e as atitudes de toda a comunidade educativa são fundamentais para o desenvolvimento de uma EI. No entanto, os recursos são pouco valorizados pelo professor que deve criar culturas inclusivas e promover práticas educativas, também eles com cunho inclusivo o que contraria a legislação e a investigação geral, já que apresentamos como cruciais para a eficácia e eficiência da inclusão a mobilização dos recursos disponíveis de modo a garantir o sucesso educativo e pessoal de todos. (Pereira et al., 2018).

Observamos com este estudo que as questões relacionadas com a inclusão não são matéria de discussão recente, contudo os ambientes escolares ainda apresentam obstáculos à plena e eficaz implementação de uma EI, desde escassez nos recursos organizacionais, falta de formação docente e poucas políticas inclusivas efetivas, comprometendo a filosofia da inclusão como lembram Correia (2019); Nóvoa (2019) e Sanches et al. (2021).

Ora estes obstáculos acentuam a necessidade de obtenção de recursos humanos e de formação em EI. Sendo uma variável que traduz os objetivos traçados pela tutela, Correia (2018, p. 27) considera que a “formação torna-se praticamente obrigatória”, preparando todos os docentes na crivagem entre a teoria e a prática na expectativa da inclusão. Devendo esta ser “construída dentro da profissão” .(Nóvoa 2019, p. 2).

Estrela (2007); Esteves (2015) e Nóvoa (2019) lembram ainda que a influência do tempo de serviço na criação de culturas e políticas inclusivas e promoção de práticas inclusivas direciona para uma profissionalidade da docência. Desse modo, a voz dos professores com mais tempo de serviço e a sua experiência prática torna-se um fator poderoso no “construto profissional” refere Noronha-Sousa e Mateus (2017) dos professores mais jovens e com menos experiência. Na RAM a concordância dos professores com tempo de serviço superior a 26 anos no subdomínio “*Organizar a aprendizagem*”,  $F(3, 156) = 3.149, p = .027$ , é significativamente mais elevada, ( $p \leq .05$ ) quando comparados com os que têm entre 11 e 20 anos de tempo de serviço. Por outro lado, os professores no PC têm percepções favoráveis a todas as dimensões, onde não se regista valores estatisticamente significativos. Estes resultados estão em sintonia com outros estudos sobre a inclusão Carvalho e Peixoto (2000); Madureira (2012); Nóvoa (2019) onde os professores criam cultura e políticas inclusivas para além de promoverem práticas inclusivas com a sua própria pragmática, com a sua experiência.

Relativamente à percepção dos professores tanto da RAM como de PC no que concerne à formação em EI existem percepções distintas no índice inclusão, pois como afirma Silva (2011) inclusão não se limita ao espaço físico da escola mas a um direito, uma garantia de igualdade de oportunidades em equidade e qualidade. Neste âmbito, a capacitação dos professores através da formação na área de EI assume um papel determinante no desenvolvimento da inclusão, registando-se uma necessidade na RAM de uma aposta na formação, dado que apenas 39.6% (n=63) dos professores possuem formação na área de EI em oposição 60.4% (n=96) dos profissionais que afirma não possuir formação específica. Uma vez que a operacionalização do normativo regional só foi efetivada no ano letivo 2020/2021, devido ao confinamento provocado pela pandemia do Covid- 19, é previsível que a procura dos professores da RAM por formação nesta área vá aumentar.

Em contrapartida, PC evidencia uma realidade diferente, já que 79.1% (n=185) dos professores possuem formação na área de EI vs 20.9% (n=49) não possuem. Tal deve-se ao facto de a legislação ter entrado em vigor no ano letivo 2018/19, sendo revogada pela Lei nº 116/2019 de 13 de setembro. Atualmente a CECJD encontra-se em audição conjunta, sobre o acompanhamento e avaliação da aplicação do DL nº54/2018 de 6 de julho e Lei nº 116/2019 de 13 de setembro onde a Pró-inclusão (ANDEE) na sua narrativa refere que a formação continua dos professores tem um aumento exponencial, em que os professores têm procurando e encontrado formação de elevada qualidade. De facto quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores da RAM, em função de ter ou não formação específica na área da EI, não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Já quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores em PC, em função de ter ou não formação específica na área da EI, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

No campo de *“Desenvolver a escola para todos”*,  $t(229) = -2.547$ ,  $p = .029$ , os professores com formação em EI obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão. Tal pressupõe que a apropriação concetual da inclusão seja uma realidade, onde a escola para todos é uma escola ecológica, aberta à heterogeneidade, em que o processo ensino-aprendizagem vai ao encontro das capacidades e necessidades do aluno. Carvalho e Peixoto (2000) recuperado em Cortesão (1998).

No referente a *“Organizar o apoio à diversidade”*,  $t(229) = -2.689$ ,  $p = .008$ , os professores com formação em EI obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão. Como tal, as dificuldades em realizar um efetivo trabalho de inclusão com grupos específicos já são encaradas como um contributo para promover e melhorar práticas inclusivas. (Barry, 2004).

Com efeito, ao analisarmos a literatura sobre a formação de professores verificamos que, desde sempre esta preocupação está patente em muita investigação e que esta deve estar em sincronia com a legislação vigente. Como assegura Rodrigues (2014, p. 15) a formação é *“uma das alavancas mais poderosa para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas”*. Adicionalmente, Perrenoud (2010, p.15) considera que sem formação *“nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão”*.

Deste modo, o DUA atua em paralelo com a abordagem multinível e com o nível de formação, facilitando o caminho que o professor necessita percorrer para alargar o horizonte de estratégias, com base na flexibilidade, assumindo como realidade um ambiente participativo e ecológico a todos e com todos, ficando para trás a utopia da inclusão.

Como tal e quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores da RAM, em função do tipo de ensino, não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Porém quando comparamos os valores obtidos no índice de inclusão dos professores em PC, em função do tipo de ensino, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Em “*Estabelecer valores inclusivos*”,  $t(235) = 2.688$ ,  $p = .008$ , bem como no que se refere “*Organizar a aprendizagem*”,  $t(231) = 2.543$ ,  $p = .012$ , os professores do ensino regular obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão.

Estes dados evidenciam que os professores do ensino regular têm maior preocupação em planificar as suas aulas tendo em conta as capacidades e potencialidades do aluno e do próprio ambiente que está inserido do que os DEE. Tal discrepância está relacionada com a distância temporal entre a homologação dos normativos vigentes na RAM comparativamente em PC. Na RAM existe uma maior preocupação dos DEE, enquanto coadjuvantes e articuladores da inclusão, na operacionalização dos normativos, dado que a apropriação do normativo é mais recente que em PC. Como tal, é possível ir-se ao encontro de uma maior filosofia de EI por parte dos DEE em PC, a qual Bronfenbrenner (1979) designou por “educação bioecológica” onde existe uma interação inserida entre as entidades organizacionais e humanas.

O nosso estudo desenvolveu-se numa altura em que por um lado o mundo se encontra numa crise pandémica sem fim à vista, a qual evidenciou fragilidades no sistema educativo português com aumento das desigualdades sociais, mas por outro lado antevê uma nova reorganização na EI, pois quer na RAM quer em PC o processo de inclusão enquanto processo *continuum* de desenvolvimento da aprendizagem e da participação tem que se reinventar perante a necessidade de responder à diversidade em salas de aulas inclusivas.

Com efeito podemos aferir que a inclusão depende da atitude dos professores face à diversidade, como tal os processos de formação inicial dos professores merecem um novo olhar, onde o professor adquira competências, conhecimento, abordagens, metodologia e didática, enquadrando-se no perfil de professor inclusivo.

Esta atitude entra em consonância com o projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I) conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), em que nos apresenta os quatro pilares fundamentais para o perfil do professor inclusivo, a referir: i) valorizam a diferença, ii) apoiam todos os alunos, iii) trabalham com os outros, iv) promovem pessoal e profissional.

A resiliência e a resistência à mudança poderão estar relacionadas com a falta de formação de todos os professores, que resistem à implementação de qualquer nova política inclusiva, funcionando muitas vezes como um atrito ao envolvimento ativo de toda a comunidade educativa, desde das lideranças, às autarquias, aos centros de saúde, aos CRI e aos CRTIC na criação de culturas inclusivas.

Esta nova cultura inclusiva é essencial para eficiência e eficácia de práticas inclusivas com o intuito de responder às crescentes exigências que as mudanças sociais têm vindo a transferir para a escola, minimizando as desigualdades no acesso, na participação, e no género (UNESCO, 2017, 2020), em que somos todos agentes dos direitos humanos.

## Referências Bibliográficas

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10773/3718>

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas na sala de aula - Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2016). Entrar em Ação para a Educação Inclusiva: Reflexões e Propostas dos Delegados. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Recuperado de: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/>

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2017). *Aumentando o sucesso de todos os alunos no contexto de uma educação inclusiva – relatório síntese final*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Ainscow, M. (2009). *Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada*. *Tornar a educação inclusiva*, (1), pp.11-24. Brasília. Unesco

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.*, (pp.1-11). Porto Editora.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. (5ª edição) Lisboa: Editorial Presença.

Alves, M.G. (2020). *Aprender a ser professor: proposta de um modelo da análise*. *Revista Lusófona de Educação*. (50), pp. 111-124.

Armstrong, F. & Rodrigues D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Edição Fundação Francisco dos Santos.

Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. *Psicologia*, 10(3), pp. 7-30. Recuperado de: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v10i3.66>

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.

Booth, T. & Ainscow, M (2002). *Index for inclusion*: Recuperado em: [Microsoft Word - index\\_final 741.doc \(apcrsi.pt\)](#)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado de.: [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Byrne, B. M. (2001). *Multivariate applications book series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Carvalho, A. & O. Peixoto, L, M. (2000). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPAC. Distrital de Braga.

Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/2937>

Colôa, J. (2018). *Defender inclusão sem começar pelo fim. Diversidades*. (53), pp. 9-13.

Cohen, A. C., Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

Conselho Nacional de Educação. (2018). *Parecer: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Recuperado de:

[http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer\\_03\\_2018\\_Educacao\\_Inclusiva.pdf](http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf)

Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp.123-142). Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M.(Org) (2018). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais 1*. Flora Editora.

Correia, L.M. (Org) (2019). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais 2*. Flora Editora.

Costa, A. M. B (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que temos (relato de seminários e colóquios)*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, (pp. 25 – 36).

Costa, J. (2018). *Prefácio*. In Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Costa, J. (2021). *Inclusão e Resiliência* (relato de webinar). Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

*Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, de 1978*. Diário da República n.º 189/1988, Série II de 1988-08-17

*Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro*. Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990-01-25

*Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto*. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23

*Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro*. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23

*Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129

*Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

*Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, de 1978*. Diário da República n.º 189/1988, Série II de 1988-08-17

*Decreto Legislativo Regional 11/2020/M-* Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. (8), pp. 37-48.

Estrela, M.T. (2014). *Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos* Investigar em Educação - IIª Série, (2).

Estrela, E. (2019). *A formação de professores num quadro de flexibilização curricular: contributos para um novo modelo de formação contínua*. In M. Alves & C. Lagartixa

(Eds.). *Formação Contínua de Professores: Impactes e Perspetivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Estrela, E.& Ricardo, M.C.M. (2020). *Inovação e Mudança: reflexões sobre o processo de autonomia e flexibilização curricular nas escolas portuguesas*. Revista Lusófona de Educação. (50), pp.143-160

Estrela, E., Ricardo, M. M. e Serradas, R. (2021) *A docência em Tempo de confinamento – o incerto desconhecido* [Apresentação comunicação]. I Congresso Internacional sobre Metodologia (Qualis2021). Santiago de Compostela.

Fragata, J. (1980)- *Noções de Metodologia : Para a elaboração de um trabalho científico-* (3.<sup>a</sup> ed.) - Porto : Livraria Tavares Martins

Federação Nacional da Educação (2019). *Estatuto da carreira docente (com alterações à Lei n.º 16/2016, de 17 de junho) e diploma da avaliação do desempenho (Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)*. Porto: Federação Nacional da Educação

Fonseca, V. (1980). *Manuais de Psicologia e Pedagogia*. Moraes Editores

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a Inclusão*. Revista da Educação. V. XVI, (1). pp,5-20.

Gonçalves, D. (2015). *Competências profissionais e desenvolvimento docente*. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org)., *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver*. (pp. 42-52). Porto: UCP. Recuperado de [http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_uce.asp?SSPAGEID=3005<\\_=&artigoID=1557](http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005<_=&artigoID=1557)

Gonçalves, D. (2015). *Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir*. In Formação Inicial de Professores [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], pp. 304-303. Recuperado de [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_Formacao](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_Formacao)

Gomes, A. (2016). *Conceções e práticas dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DID na área da matemática*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/6811>

Hill, M. M. e Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.<sup>a</sup> ed. rev. e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.

*Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

*Lei 116/2019*. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13.

Lowe, B., Winzar, H., & Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14&15: A business approach*. South Melbourne. Victoria: Thomson Learning Australia.

Madureira, I. (2012). *Tornar-se Professor de Educação Especial. Uma abordagem biográfica*. Lisboa: Tese de doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa.

Machado, J. & Matias J. (2013). *Melhorar a escola, Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Porto.

Moreira, A. (2019). *A educação inclusiva na escola – as interações entre os alunos*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/10965>

Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas actuais: Contributo para a reflexão*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. pp.104-117. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Revista Ensaio, v. 19, ( 73), pp. 793-812.

Morgado, J. (2016). *O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança?* In M. F. Pryjma & O. S. Oliveira (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. (pp. 46-61). Curitiba: UTFPR Editora (E-Book).

Noronha-Sousa, D., & Mateus, C. (2017). *Dos Saberes docentes à Profissionalidade: Um Construto resultante duma prática que constrói o EU profissional*. Revista da ESEF: Educa para o futuro. Fafe

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora

Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. Scielo Educação & Realidade, Educ. Real. vol.44 (3). Porto Alegre. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*, 5(2), pp.126-143.

OCDE & UNESCO. (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the world education indicators*. Paris.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Recuperado de: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Organização das Nações Unidas (1959) - *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Recuperado de: <https://hff.minsaude.pt/wpcontent/uploads/2017/06/>

Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Recuperado de: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Pacheco, J. A.(2019). *Inovar para mudar a Escola*. Coleção Educação e Formação. Porto Editora.

Pacheco, P., Czekalski, E. A., El Tassa, K. O. M., de Carvalho Cruz, G. (2019). *Educação Inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas*. Revista Educação Especial, (32), pp. 46-49.

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Perrenoud, P. (2010). *Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, Educação Inclusiva*, vol.1, (1), (pp. 15-18).

Pestana, M. G. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais*.(6ª Edição).

Pletsch, M. D. (2014). *Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem*. Poíesis Pedagógica, v12(1), pp.7-26.

Pordata, Base de Dados de Portugal Contemporâneo (2020). *Retrato de Portugal na Europa*. Edição 2020. Recuperado de : <http://www.pordata.pt>

Pró-Inclusão. (2019). *Decreto-Lei n.º 54/2018: para onde aponta o vivido*. Recuperado de: [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o\\_54\\_versa\\_o\\_final.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o_54_versa_o_final.pdf)

Quivy, R. e Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições, reedição.

Rodrigues, D. (2018). *Liderar a escola para a inclusão*. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, V9, (2).

Rodrigues, A. (2019). *O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão escolar*. In Correia, L. M. (Org) (2019). *Educação Inclusiva&Necessidades Especiais 2*. Flora Editora

Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Recuperado de: [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid\\_jletras\\_mai2019.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_jletras_mai2019.pdf)

Roldão, M. C.(2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In Rodrigues D., ED. *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Porto Editora

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 2 (34), pp. 94-103.

Ullman, J., & Bentler, P. (2004). *Structural equation modeling*. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis*, (pp. 431-458). London: SAGE.

Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

Unesco. (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.

Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasil

Unesco (2020). *Relatório de Monitorização Global da Educação 2020 - "Inclusão e educação: Todos, sem exceção"*. Recuperado de: <http://unesco.portugal.mne.gov.pt>

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), pp. 105-149.

Sanches, I. R. (Coord.). (2021). *Educação Inclusiva: Atitudes que transformam*. Edições Universitárias Lusófona

Santo, J. (2012). *A identidade profissional de futuros docentes de Educação Especial no contexto de intervenções educativas. Educação Inclusiva*. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, v.º.3 (1), pp. 22-25.

Santos, M.,P. (2015). *As Contribuições do Index para a Inclusão na Formação Continuada de Professores*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v.2, (1), pp. 89-102.

Sil,V. (2004). *Alunos em situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sil, V. (2008). *Estratégias Pedagógicas no Ensino de Alunos em Risco de Insucesso Escolar: Estudo com Professores do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho

Sil, V. (2020). *Documentos Policopiados de Adaptações Curriculares Para Crianças e Jovens com NEE*. Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Silva, M.O.E. (2011). *Educação Inclusiva. Um novo paradigma de Escola*. Revista Lusófana de Educação, (19), pp. 119-134.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade no Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

## Anexos

### Anexo I -RAM

De: Bárbara Ramos Pereira <barbaracramos@msn.com>

Data: 17 de dezembro de 2020, 15:51:46 WET

**Para:** eb1peareeirolombada@edu.madeira.gov.pt, eb1peboliqueime@gmail.com, eb1pefaial@madeira-edu.pt, eb1peladeira@edu.madeira.gov.pt, eb1pequebradas@live.madeira-edu.pt, eb1pepena@edu.madeira.gov.pt, eb1pelaguires@madeira-edu.pt, eb1pelsegundo@madeira-edu.pt, eb1pepferreiro@gmail.com, eb1pepferreiro@gmail.com, eb1pegaleao@live.madeira-edu.pt, eb1pemonte@edu.madeira.gov.pt

Exmo(a) Sr(a) Presidente do Conselho Executivo/Director(a),

Sou professora do 1.º ciclo numa das escolas da RAM e estou matriculada, no presente ano, no Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor, no âmbito da Unidade Curricular de Perturbações do Domínio Cognitivo Motor encontro-me a realizar um estudo.

O referido estudo tem como principal objetivo recolher dados sobre a perceção do maior número possível de professores relativamente à sua experiência ou expectativa quanto à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais na sua escola.

Para levar a cabo a consecução do objetivo acima enunciado solicito, por favor, que preencha e divulgue na sua escola o seguinte questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/1TepMBk0bY1-K3xsVlo4-kPQuJVUamlGfSNFa1oMeug/edit>

Agradeço toda a atenção dispensada, o meu muito obrigada e desejos de um Santo Natal!

Bárbara Pereira

**Anexo II- PC****Glória Coelho <gloriacoelho@aeinfias.com>**

14/12/2

020, 09:30

para secretaria, esalvide, diretor, e.barroselas, geral, esec-canelas, diretor, eb23.scarrazeda, eb23.castelopaiva, tesc0032, eb23src, info, secretaria, esfelgueiras, aefa.og, esb3.pacosferreira, aegdir, agrupamentoinfias, eb23lordeloprd, ce-eb23smacao, geral, escolaquamater, escolameda, eb23s.diretora, aemd, servicos, secretaria, eb23s.monte.ola, eb2.3secmurca, info, secretaria.eso, tesc0266, direcao.aepenacova, espenalva, info, pbarca95, agrup.rpena, secretaria, escsmf, info, eb23sjp, smp.escola.executivo, geral, agrup.valdevez1, eb23sbaiao, be.eb23.lijo, directorvilacova, secretaria, agrupamento.vilapouca, geral, ebi.cp, agrupamento.cerco, diretor, aem\_demg, geral, esc.bentocruz, e.c.s.vnpoiares, ebsis.cap, agrupamentodeescolasde.almeida, gestao, executivo, esmlaranjeira, eb23alv96, sae, agrupamento.moncorvo, secretaria, Diretor, diretor, dina.diretora, direcao.aea, geral, Escola, ab23eiriz.mail, Direção, direcao, direcao, diretor, direcao, direcaofgoncalves, agrupamentocampoaberto.beiriz, direcao, aevp, info, geral, AE

Caro(a) Senhor (a) Diretor(a)

Caro(a) Colega Docente

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre escola Inclusiva, no âmbito do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), adaptado do Anexo2018). Traduzido e adaptado de: Mel Ainscow e Tony Booth (2002).

Não há respostas certas ou erradas. O importante é utilizar as questões que constam neste questionário como orientação para criação de um espaço no qual cada professor possa refletir e se possa desenvolver como pessoa e como profissional.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade.

Com os melhores cumprimentos,

Glória Coelho

Clique no link e preencha o questionário e submeta-o:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczKoOz6P31KPxsFOBnitI3PnFMqWAwNZBwm\\_DoWzAfcK\\_qNw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczKoOz6P31KPxsFOBnitI3PnFMqWAwNZBwm_DoWzAfcK_qNw/viewform?usp=sf_link)

Muito Obrigado!

**Anexo III - Inquérito por Questionário**

**1. Com base no RGDP (Regime Geral de Proteção de Dados), aceita que utilizemos os seus dados para fins estatísticos?**

Sim

Não

**I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Assinale com um X no quadro correspondente

**2. Género:**

Feminino

Masculino

**3. Idade:**

Dos 21 aos 31 anos

Dos 32 aos 41 anos

Dos 42 aos 51 anos

Dos 52 aos 61 anos

>62 anos

**4. Tempo de Serviço**

<5 anos de serviço

5 a 10 anos

11 a 20 anos

20 a 25 anos

>25 anos

**5. Quais as suas habilitações académicas?**

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

**6. Em que nível de ensino leciona?**

1.º ciclo

2.º ciclo

3.º ciclo

Grupo de Recrutamento da Educação Especial

**7. Possui formação específica na área da escola inclusiva?**

Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 12 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 25 horas

Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas

Nenhuma

**8. Possui formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais?**

Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 12 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 25 horas

Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas  Nenhuma

**Dados dos Estudo**

<b>Indicadores para a Inclusão</b>	<b>Discordo</b>	<b>Preciso de mais informação</b>	<b>Concordo até certo ponto</b>	<b>Concordo</b>
<b>DIMENSÃO A CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>				
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos.				
A.1.2 Os alunos entre ajudam-se.				
A.1.3 Os professores colaboram entre si.				
A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.				
A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria.				
A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.				
A.1.7 A comunidade está envolvida na escola.				
A.2.1 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.				
A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.				
A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.				
A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os				

alunos.				
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
<b>DIMENSÃO B CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>				
B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.2 A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica.				
B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.				
B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.				
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.				
B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar.				
<b>DIMENSÃO C PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS</b>				
C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.				

C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa.				
C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.				
C.1.9 Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.				
C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado.				
C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são				

conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.				

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Preciso de mais informação 3 – Concordo até certo ponto 4 – Concordo

## Anexo IV - Dados estatísticos

### CROSSTABS

```

/TABLES=GéneroIdadTempoServiçoHabilitaçõesNV_EnsinoFuncaoBY Grupo
/FORMAT=AVALUETABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNTCOLUMN
/COUNTRoundCELL
/METHOD=MCCIN(99)SAMPLES(10000).

```

### Crosstabs

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent		Percent	N	Percent
Género * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
Idad * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
TempoServiço * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
Habilitações * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
NV_Ensino * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
Funcao * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%

### Género \* Grupo

*Crosstab*

			Grupo		Total
			RAM	PC	
Género	Feminino	Count	121	218	339
		% within Grupo	75,6%	90,8%	84,8%
	Masculin	Count	39	22	61
		% within Grupo	24,4%	9,2%	15,3%
Total		Count	160	240	400

## CROSSTABS

```

/TABLES=GéneroIdadTempoServiçoHabilitaçõesNV_EnsinoFuncaoBY Grupo
/FORMAT=AVALUETABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNTCOLUMN
/COUNTROUNDCELL
/METHOD=MCCIN(99)SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1]C:\BD\_Gloria.sav

*Case Processing Summary*

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent		Percent	N	Percent
Género * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
Idad * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
TempoServiço * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
Habilitações * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
NV_Ensino * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%
Funcao * Grupo	400	100,0%		0,0%	400	100,0%

**Género \* Grupo***Crosstab*

			Grupo		Total
			RAM	PC	
Género	Feminino	Count	121	218	339
		% within Grupo	75,6%	90,8%	84,8%
o	Masculino	Count	39	22	61
		% within Grupo	24,4%	9,2%	15,3%
Total		Count	160	240	400

	% within Grupo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<i>Chi-Square Tests<sup>c</sup></i>					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,180 <sup>a</sup>		,000	,000	,000
Continuity Correction <sup>b</sup>	16,024		,000		
Likelihood Ratio	16,839		,000	,000	,000
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	400				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,40.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

### Idad \* Grupo

#### Crosstab

		Grupo			Total
		RAM	PC		
Idad	> de 62 anos	Count	8	6	14
		% within Grupo	5,0%	2,5%	3,5%
Dos 32 aos 41 anos		Count	31	52	83
		% within Grupo	19,4%	21,7%	20,8%
Dos 42 aos 51 anos		Count	91	113	204
		% within Grupo	56,9%	47,1%	51,0%
Dos 52 aos 61 anos		Count	30	69	99
		% within Grupo	18,8%	28,7%	24,8%
Total		Count	160	240	400
		% within Grupo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	7,641 <sup>a</sup>	3	,054	,053 <sup>b</sup>	,047
Likelihood Ratio	7,715	3	,052	,056 <sup>b</sup>	,050
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	7,662			,053 <sup>b</sup>	,047
	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper Bound
Likelihood Ratio	Bound
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	,059
	,062
	,058

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,60.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**TempoServiço \* Grupo**

		Grupo		
			RAM	PC
TempoServiço	<5 anos de serviço	Count	3	9
		% within Grupo	1,9%	3,8%
	>25 anos	Count	50	84
		% within Grupo	31,3%	35,0%
	11 a 20 anos	Count	59	53
		% within Grupo	36,9%	22,1%
	21 a 25 anos	Count	42	79
		% within Grupo	26,3%	32,9%
	5 a 10 anos	Count	6	15
		% within Grupo	3,8%	6,3%
Total		Count	160	240
		% within Grupo	100,0%	100,0%

## Crosstab

			Total
TempoServiço	<5 anos de serviço	Count	12
		% within Grupo	3,0%
	>25 anos	Count	134
		% within Grupo	33,5%
	11 a 20 anos	Count	112
		% within Grupo	28,0%
	21 a 25 anos	Count	121
		% within Grupo	30,3%
	5 a 10 anos	Count	21
		% within Grupo	5,3%
Total		Count	400
		% within	100,0%



	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	11,583 <sup>a</sup>	4	,021	,018 <sup>b</sup>	,014
Likelihood Ratio	11,557	4	,021	,022 <sup>b</sup>	,018
Fisher's Exact Test of Valid Cases	11,205			,021 <sup>b</sup>	,017
	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper
Likelihood Ratio	Bound
Fisher's Exact Test of Valid Cases	,021
	,026
	,025

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,80.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**Habilitações \* Grupo**

## Crosstab

		Grupo		
			RAM	PC
Habilitações	Bacharelato	Count	2	0
		% within Grupo	1,3%	0,0%
		Grupo		
	Doutoramento	Count	4	5
		% within Grupo	2,5%	2,1%
		Grupo		
	Licenciatura	Count	93	78
		% within Grupo	58,1%	32,5%
		Grupo		
	Mestrado	Count	32	62
		% within Grupo	20,0%	25,8%
		Grupo		
	Pós-Graduação	Count	29	95
		% within Grupo	18,1%	39,6%
		Grupo		
	Total	Count	160	240
		% within Grupo	100,0%	100,0%
		Grupo		

## Crosstab

			Total
Habilitações	Bacharelato	Count	2
		% within Grupo	0,5%
		Grupo	
	Doutoramento	Count	9
		% within Grupo	2,3%
		Grupo	
	Licenciatura	Count	171
		% within Grupo	42,8%
		Grupo	
	Mestrado	Count	94
		% within Grupo	23,5%
		Grupo	
	Pós-Graduação	Count	124
		% within Grupo	31,0%
		Grupo	
Total	Count	400	
	% within Grupo	100,0%	
	Grupo		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	33,469 <sup>a</sup>	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	34,847	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	33,516			,000 <sup>b</sup>	,000
	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper
Likelihood Ratio	per
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	Bound ,000
	,000
	,000

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**NV\_Ensino \* Grupo**

		Grupo			
			RAM	PC	
o	NV_Ensin	1º Ciclo	Count	35	42
			% within Grupo	21,9%	17,5%
	2º ciclo	Count	29	27	
		% within Grupo	18,1%	11,3%	
	3º ciclo	Count	53	24	
		% within Grupo	33,1%	10,0%	
	Educação Especial	Count	13	101	
		% within Grupo	8,1%	42,1%	
	Pré-escolar	Count	9	22	
		% within Grupo	5,6%	9,2%	
	Secundário	Count	21	24	
		% within Grupo	13,1%	10,0%	
	Total	Count	160	240	
		% within Grupo	100,0%	100,0%	

## Crosstab

		Total	
NV_Ensino	1º Ciclo	Count	77
		% within Grupo	19,3%
	2º ciclo	Count	56
		% within Grupo	14,0%
	3º ciclo	Count	77
		% within Grupo	19,3%
	Educação Especial	Count	114
		% within Grupo	28,5%
	Pré-escolar	Count	31
		% within Grupo	7,8%
	Secundário	Count	45
		% within Grupo	11,3%
	Total	Count	400
		% within Grupo	100,0%

*Crosstab*

400

100,0  
%

---

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% Lower Bound
Pearson Chi-Square	72,095 <sup>a</sup>	5	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	78,748	5	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test	77,793			,000 <sup>b</sup>	,000
N of Valid Cases	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo
	99% Lower Bound
Pearson Chi-Square	Up per Bound
Likelihood Ratio	,000
Fisher's Exact Test	,000
N of Valid Cases	,000

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,40.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**Funcao \* Grupo**

## Crosstab

Função	Count	Grupo		Total
		RAM	PC	
		0	1	1
	% within Grupo	0,0%	0,4%	0,3%
Docente de educação especial	Count	16	90	106
	% within Grupo	10,0%	37,5%	26,5%
Docente de educação especial com cargo	Count	4	31	35
	% within Grupo	2,5%	12,9%	8,8%
Professor do regular	Count	82	70	152
	% within Grupo	51,2%	29,2%	38,0%
Professor do regular com cargo	Count	58	48	106
	% within Grupo	36,3%	20,0%	26,5%
Total	Count	160	240	400
	% within Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	61,854 <sup>a</sup>	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	67,801	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	66,026			,000 <sup>b</sup>	,000
	400				

## Chi-Square Tests

Likelihood Ratio Fisher's Exact Test N of Valid Cases

Pearson Chi-Square

	.
Monte Carlo .	<hr/>
9	Up
9	per
%	Bound
.	,000
.	,000
	<hr/>

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

#### CROSSTABS

```

/TABLES=GéneroIdadTempoServiçoHabilitaçõesNV_EnsinoFuncaoBY Grupo
/FORMAT=AVALUETABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNTCOLUMNASRESID
/COUNTRoundCELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

#### Crosstabs

##### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	Percent	N	Percent	
Género * Grupo	400	100,0%	0,0%	400	100,0%	
Idad * Grupo	400	100,0%	0,0%	400	100,0%	
TempoServiço	400	100,0%	0,0%	400	100,0%	
*Grupo						
Habilitações * Grupo	400	100,0%	0,0%	400	100,0%	
NV_Ensino * Grupo	400	100,0%	0,0%	400	100,0%	
Funcao * Grupo	400	100,0%	0,0%	400	100,0%	

#### Género \* Grupo

		Grupo			
			RAM	PC	Total
Género	Feminino	Count	121	218	339
		% within Grupo	75,6%	90,8%	84,8%
		Adjusted Residual	-4,1	4,1	
	Masculino	Count	39	22	61
		% within Grupo	24,4%	9,2%	15,3%
		Adjusted Residual	4,1	-4,1	
Total		Count	160	240	400
		% within Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

*Chi-Square Tests<sup>c</sup>*

	V	f	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,180 <sup>a</sup>		,000	,000	,000
Continuity Correction	16,024		,000		
Likelihood Ratio	16,839		,000	,000	,000
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	400				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,40.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

**Idad \* Grupo**

		Grupo			Total
		RAM	PC		
Idad	> de 62 anos	Count	8	6	14
		% within	5,0%	2,5%	3,5%
		Grupo Adjusted Residual	1,3	-1,3	
	Dos 32 aos 41 anos	Count	31	52	83
		% within	19,4%	21,7%	20,8%
		Grupo Adjusted Residual	-,6	,6	
	Dos 42 aos 51 anos	Count	91	113	204
		% within	56,9%	47,1%	51,0%
		Grupo Adjusted Residual	1,9	-1,9	
	Dos 52 aos 61 anos	Count	30	69	99
		% within	18,8%	28,7%	24,8%
		Grupo Adjusted Residual	-2,3	2,3	
Total	Count	160	240	400	
	% within	100,0%	100,0	100,0%	
	Grupo		%		

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	Lower Bound
Pearson Chi-Square	7,641 <sup>a</sup>	3	,054	,050 <sup>b</sup>	,044
Likelihood Ratio	7,715	3	,052	,053 <sup>b</sup>	,047
Fisher's Exact Test of Valid Cases	7,662			,049 <sup>b</sup>	,044
	400				

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Up per Bound
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	N
of Valid Cases	
	,055
	,059
	,055

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,60.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1535910591.

**TempoServiço \* Grupo**

*Crosstab*

			Grupo	
			RAM	PC
TempoServiço	<5 anos de serviço	Count	3	9
		% within Grupo	1,9%	3,8%
		Adjusted Residual	-1,1	1,1
	>25 anos	Count	50	84
		% within Grupo	31,3%	35,0%
		Adjusted Residual	-,8	,8
	11 a 20 anos	Count	59	53
		% within Grupo	36,9%	22,1%
		Adjusted Residual	3,2	-3,2
	21 a 25 anos	Count	42	79
		% within Grupo	26,3%	32,9%
		Adjusted Residual	-1,4	1,4
	5 a 10 anos	Count	6	15
		% within Grupo	3,8%	6,3%
		Adjusted Residual	-1,1	1,1
	Total	Count	160	240
		% within Grupo	100,0%	100,0%

		Total	
TempoServiço	<5 anos de serviço	Count	12
		% within Grupo	3,0%
		Adjusted Residual	
	>25 anos	Count	134
		% within Grupo	33,5%
Adjusted Residual			
11 a 20 anos	Count	112	
	% within Grupo	28,0%	
	Adjusted Residual		
21 a 25 anos	Count	121	
	% within Grupo	30,3%	
	Adjusted Residual		
5 a 10 anos	Count	21	
	% within Grupo	5,3%	
	Adjusted Residual		
Total	Count	400	
	% within Grupo	100,0%	

*Chi-Square Tests*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	99% ...
				Significance	Lower Bound
Pearson Chi-Square	11,583 <sup>a</sup>	4	,021	,018 <sup>b</sup>	,015
Likelihood Ratio	11,557	4	,021	,022 <sup>b</sup>	,019
Fisher's Exact Test	11,205			,022 <sup>b</sup>	,018
N of Valid Cases	400				

Monte Carlo .	
99% ...	
Pearson Chi-Square	Up per Bound
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	N
of Valid Cases	
	,022
	,026
	,026

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,80.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1535910591.

**Habilitações \* Grupo**

*Crosstab*

		Grupo		
		RAM	PC	
Habilitações	Bacharelato	Count	2	0
		% within Grupo	1,3%	0,0%
		Adjusted Residual	1,7	-1,7
	Doutoramento	Count	4	5
		% within Grupo	2,5%	2,1%
		Adjusted Residual	,3	-,3
	Licenciatura	Count	93	78
		% within Grupo	58,1%	32,5%
		Adjusted Residual	5,1	-5,1
	Mestrado	Count	32	62
		% within Grupo	20,0%	25,8%
		Adjusted Residual	-1,3	1,3
	Pós-Graduação	Count	29	95
		% within Grupo	18,1%	39,6%
		Adjusted Residual	-4,5	4,5
Total		Count	160	240
		% within Grupo	100,0%	100,0%

		Total	
Habilitações	Bacharelato	Count	2
		% within Grupo	0,5%
		Adjusted Residual	
	Doutoramento	Count	9
		% within Grupo	2,3%
		Adjusted Residual	
	Licenciatura	Count	171
		% within Grupo	42,8%
		Adjusted Residual	
	Mestrado	Count	94
		% within Grupo	23,5%
		Adjusted Residual	
	Pós-Graduação	Count	124
		% within Grupo	31,0%
		Adjusted Residual	
Total		Count	400
		% within Grupo	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	Lower Bound
Pearson Chi-Square	33,469 <sup>a</sup>	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	34,847	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test	33,516			,000 <sup>b</sup>	,000
N of Valid Cases	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Up per
Likelihood Ratio	Bound
Fisher's Exact Test	N
of Valid Cases	,000
	,000
	,000

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1535910591.

**NV\_Ensino \* Grupo**

Crosstab

			Grupo		
			RAM	PC	
o	NV_Ensino	1º Ciclo	Count	35	42
			% within Grupo	21,9%	17,5%
			Adjusted Residual	1,1	-1,1
		2º ciclo	Count	29	27
	% within Grupo		18,1%	11,3%	
	Adjusted Residual		1,9	-1,9	
		3º ciclo	Count	53	24
	% within Grupo		33,1%	10,0%	
	Adjusted Residual		5,7	-5,7	
		Educação Especial	Count	13	101
	% within Grupo		8,1%	42,1%	
	Adjusted Residual		-7,4	7,4	
		Pré-escolar	Count	9	22
	% within Grupo		5,6%	9,2%	
	Adjusted Residual		-1,3	1,3	

		Total
NV_Ensino 1º Ciclo	Count	77
	% within Grupo	19,3%
	Adjusted Residual	
2º ciclo	Count	56
	% within Grupo	14,0%
	Adjusted Residual	
3º ciclo	Count	77
	% within Grupo	19,3%
	Adjusted Residual	
Educação Especial	Count	114
	% within Grupo	28,5%
	Adjusted Residual	
Pré-escolar	Count	31
	% within Grupo	7,8%
	Adjusted Residual	

## Crosstab

		Grupo	
		RAM	PC
Secundário	Count	21	24
	% within Grupo	13,1%	10,0%
	Adjusted Residual	1,0	-1,0
Total	Count	160	240
	% within Grupo	100,0%	100,0%

## Crosstab

		Total
Secundário	Count	45
	% within Grupo	11,3%
	Adjusted Residual	
Total	Count	400
	% within Grupo	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	72,095 <sup>a</sup>	5	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	78,748	5	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test	77,793			,000 <sup>b</sup>	,000
N of Valid Cases	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper Bound
Likelihood Ratio	,000
Fisher's Exact Test	,000
N of Valid Cases	,000

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,40.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1535910591.

**Funcao \* Grupo**

		Grupo	
		RAM	PC
Funcao	Count	0	1
	% within Grupo	0,0%	0,4%
	Adjusted Residual	-,8	,8
Docente de educação especial	Count	16	90
	% within Grupo	10,0%	37,5%
	Adjusted Residual	-6,1	6,1
Docente de educação especial com cargo	Count	4	31
	% within Grupo	2,5%	12,9%
	Adjusted Residual	-3,6	3,6
Professor do regular	Count	82	70
	% within Grupo	51,2%	29,2%
	Adjusted Residual	4,5	-4,5
Professor do regular com cargo	Count	58	48
	% within Grupo	36,3%	20,0%
	Adjusted Residual	3,6	-3,6
Total	Count	160	240
	% within Grupo	100,0%	100,0%

		Total
Funcao	Count	1
	% within Grupo	0,3%
	Adjusted Residual	
Docente de educação especial	Count	106
	% within Grupo	26,5%
	Adjusted Residual	
Docente de educação especial com cargo	Count	35
	% within Grupo	8,8%
	Adjusted Residual	
Professor do regular	Count	152
	% within Grupo	38,0%
	Adjusted Residual	
Professor do regular com cargo	Count	106
	% within Grupo	26,5%
	Adjusted Residual	
Total	Count	400
	% within Grupo	100,0%

*Chi-Square Tests*

	Value	df	Asymp- totic Significanc e (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significan ce	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	61,854 <sup>a</sup>	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	67,801	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact TestN of Valid Cases	66,026			,000 <sup>b</sup>	,000
	400				

## Chi-Square Tests

105

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Up per
Likelihood Ratio	Bound
Fisher's Exact Test	N
of Valid Cases	,000
	,000
	,000

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1535910591.

`SORTCASESBY Ordem(A).`

`SORTCASESBY Grupo(A) Ordem(A).`

`RECODE q_01 q_02 q_03 q_04 q_05 q_06 q_07 q_08 q_09 q_10 q_11 q_12 q_13 q_14 q_15 q_16 q_17  
q_18`

`q_19 q_20 q_21 q_22 q_23 q_24 q_25 q_26 q_27 q_28 q_29 q_30 q_31 q_32 q  
_33 q_34 q_35 q_36 q_37 q_38(1=2)`

`(2=1).`

`EXECUTE.`

`DATASETACTIVATEDataSet1.`

`SAVE OUTFILE='C:\\BD_Gloria.sav'`

`/COMPRESSED.`

`COMPUTE A_Comunidade=(q_01+q_02+q_03+q_04+q_05+q_06)/6.`

`EXECUTE.`

`COMPUTE A_Valores=(q_07+q_08+q_09+q_10+q_11+q_12)/6.`

`EXECUTE.`

`RELIABILITY`

`/VARIABLES=q_01 q_02 q_03 q_04 q_05 q_06`

`/SCALE('ALL VARIABLES') ALL`

`/MODEL=ALPHA.`

### Reliability

**Scale: ALL VARIABLES**

*Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	39	97,8
	Excluded <sup>a</sup>	1	2,3
	Total	40	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

*Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,775	6

RELIABILITY

```

/VARIABLES=q_07q_08q_09q_10q_11q_12
/SCALE(ALL VARIABLES) ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

*Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	398	99,5
	Exclude	2	,5
	Total <sup>a</sup>	400	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

*Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,834	6

```

COMPUTE B_Escola=(q_13+q_14+q_15+q_16+q_17)/5.
EXECUTE.
COMPUTE B_Apoio=(q_18+q_19+q_20+q_21)/4.
EXECUTE.
RELIABILITY
/VARIABLES=q_13q_14q_15q_16q_17
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

### Reliability

**Scale: ALL VARIABLES**

#### *Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	397	99,3
	Exclude	3	,8
d <sup>a</sup> Total		400	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,783	5

```

RELIABILITY
/VARIABLES=q_18q_19q_20q_21
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

### Reliability

**Scale: ALL VARIABLES**

*Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	39	99,3
	Excluded <sup>a</sup>	7	,8
	Total	40	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

*Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,696	4

COMPUTE C\_Aprendizagem=(q\_22+q\_23+q\_24+q\_25+q\_26+q\_27+q\_28+q\_29+q\_30+q\_31+q\_32+q\_33)/12.

EXECUTE.

COMPUTE C\_Recursos=(q\_34+q\_35+q\_36+q\_37+q\_38)/5.

EXECUTE.

RELIABILITY

/VARIABLES=q\_22 q\_23 q\_24 q\_25 q\_26 q\_27 q\_28 q\_29 q\_30 q\_31 q\_32 q\_33

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

*Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	393	98,3
	Exclude	7	1,8
	Total	400	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

109

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,885	12

### RELIABILITY

/VARIABLES=q\_34q\_35q\_36q\_37q\_38

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	396	99,0
	Exclude	4	1,0
d <sup>a</sup> Total		400	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,814	5

DESCRIPTIVESVARIABLES=A\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_Aprendizagem  
C\_Recursos

/STATISTICS=MEANSTDDEVMINMAX.

### Descriptives

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A_Comunidade	39	1,83	4,00	3,223	,42665
A_Valores	39	1,83	4,00	3,276	,49512
B_Escola	39	1,40	4,00	3,435	,52605
B_Apoio	39	1,50	4,00	3,344	,51727
C_Aprendizagem	39	1,83	4,00	3,249	,47539
C_Recursos	39	1,00	4,00	3,113	,56937
Valid N (listwise)	38				

T-TESTGROUPS=Grupo(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=A\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_AprendizagemC\_Recursos

/CRITERIA=CI(.95).

### T-Test

#### Group Statistics

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A_Comunidade	RAM	1	3,294	,40792	,03225
	PC	2	3,173	,43316	,02850
A_Valores	RAM	1	3,461	,39175	,03097
	PC	2	3,152	,51866	,03362
B_Escola	RAM	1	3,553	,47542	,03759
	PC	2	3,355	,54418	,03535
B_Apoio	RAM	1	3,493	,46745	,03696
	PC	2	3,243	,52578	,03415

*Descriptive Statistics*

111

		37	7		
C_Aprendizagem	RAM	1	3,409	,41413	,03274
		60	4		
	PC	2	3,140	,48445	,03174
		33	2		
C_Recursos	RAM	1	3,276	,53122	,04200
		60	3		
	PC	2	3,002	,56883	,03703
		36	5		

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality
		F	Sig.	t
A_Comunidade	Equal variances assumed	,007	,931	2,7 79
	Equal variances not assumed			2,8 09
A_Valores	Equal variances assumed	16,183	,000	6,4 16
	Equal variances not assumed			6,7 71
B_Escola	Equal variances assumed	1,989	,159	3,7 48
	Equal variances not assumed			3,8 47
B_Apoio	Equal variances assumed	5,042	,025	4,8 58
	Equal variances not assumed			4,9 70
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	2,615	,107	5,7 35
	Equal variances not assumed			5,9 03
C_Recursos	Equal variances assumed	,057	,812	4,8 25
	Equal variances not assumed			4,8 89

		t-test for Equality of Means		
		d f	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce
A_Comunidade	Equal variancesassumed	389	,006	,12091
	Equal variances not assumed	354,75 7	,005	,12091
A_Valores	Equal variancesassumed	396	,000	,30950
	Equal variances not assumed	390,61 8	,000	,30950
B_Escola	Equal variancesassumed	395	,000	,19848
	Equal variances not assumed	369,76 5	,000	,19848
B_Apoio	Equal variancesassumed	395	,000	,25008
	Equal variances not assumed	366,47 5	,000	,25008
C_Aprendizagem	Equal variancesassumed	391	,000	,26917
	Equal variances not assumed	372,68 3	,000	,26917
C_Recursos	Equal variancesassumed	394	,000	,27371
	Equal variances not assumed	356,51 6	,000	,27371

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
A_Comunidade	Equal variances assumed	,04351	,03537	,20645
	Equal variances not assumed	,04304	,03627	,20555
A_Valores	Equal variances assumed	,04824	,21467	,40433
	Equal variances not assumed	,04571	,21963	,39937
B_Escola	Equal variances assumed	,05296	,09436	,30260
	Equal variances not assumed	,05160	,09702	,29993
B_Apoio	Equal variances assumed	,05148	,14887	,35129
	Equal variances not assumed	,05032	,15113	,34903
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,04694	,17689	,36146
	Equal variances not assumed	,04560	,17951	,35884
C_Recursos	Equal variances assumed	,05673	,16218	,38524
	Equal variances not assumed	,05599	,16360	,38382

DATASETACTIVATEDataSet1.

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Gloria.sav'  
/COMPRESSED.

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Gloria\_AFC.sav'  
/COMPRESSED.

SORTCASESBY q\_01 (D).

DESCRIPTIVESVARIABLES=q\_01 q\_02 q\_03 q\_04 q\_05 q\_06 q\_07 q\_08 q\_09 q\_10 q\_11 q\_12 q\_13 q\_14 q\_15

```

    q_16q_17q_18q_19q_20q_21q_22q_23q_24q_25q_26q_27q_28q_29q
_30q_31q_32q_33q_34q_35q_36
    q_37q_38
/STATISTICS=MEANSTDDEVMINMAX.

```

### Descriptives

```
[DataSet1]C:\BD_Gloria_AFC.sav
```

### Descriptives

```

SORT CASES BY q_10 (A).
DATASETACTIVATEDDataSet1.

SAVE OUTFILE='C:\BD_Gloria_AFC.sav'
/COMPRESSED.
DESCRIPTIVESVARIABLES=q_01q_02q_03q_04q_05q_06q_07q_08q_09q_10q_
11q_12q_13q_14q_15
    q_16q_17q_18q_19q_20q_21q_22q_23q_24q_25q_26q_27q_28q_29q
_30q_31q_32q_33q_34q_35q_36
    q_37q_38
/STATISTICS=MEANSTDDEVMINMAX.

```

### Descriptives

```

GET
FILE='C:\BD_Gloria.sav'.
DATASETNAMEDataSet2WINDOW=FRONT.
DATASETACTIVATEDDataSet2.
DATASETCLOSEDataSet1.
SORT CASES BY TempoServiço (D).DATASET
ACTIVATEDDataSet2.

SAVE OUTFILE='C:\BD_Gloria.sav'
/COMPRESSED.
* CustomTables.
CTABLES
/VLABELSVARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_Aprendizagem
C_RecursosGrupo
    Tmp_Srv
    DISPLAY=LABEL
L
/TABLEA_Comunidade[MEANF40.2,STDDEVF40.2]+A_Valores[MEANF40.2,S

```

```

TDDEVF40.2] + B_Escola
  [MEANF40.2, STDDEVF40.2] + B_Apoio[MEANF40.2, STDDEVF40.2] + C_Aprendizagem[MEANF40.2,
STDDEVF40.2] + C_Recursos[MEANF40.2, STDDEVF40.2] BY Grupo + Tmp_Srv
v
/CATEGORIESVARIABLES=GrupoTmp_SrvORDER=A KEY=VALUEEMPTY=INCLUDE
/CRITERIACILEVEL=95.

```

\* CustomTables.

CTABLES

```

/VLABELSVARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_Aprendizagem
C_RecursosGrupo
  Tmp_Srv
  DISPLAY=LABEL
  L
  /TABLEA_Comunidade[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + A_Valores[S][MEANF40.2, STDDEV
F40.2] +
  B_Escola[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + B_Apoio[S][MEANF40.2, STDDEV
F40.2] + C_Aprendizagem
  [S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + C_Recursos[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2
] BY Grupo[C] > Tmp_Srv[C]
/CATEGORIESVARIABLES=GrupoTmp_SrvORDER=A KEY=VALUEEMPTY=INCLUDE
/CRITERIACILEVEL=95.

```

### Custom Tables

	Grupo				
	RAM				
	Tmp_Srv				
	Até 10		11-20		21-25
	Mean	Standar dDeviation	Me an	Standar dDeviation	Mea n
A_Comunidade	3,26	,24	3,23	,44	3,27
A_Valores	3,46	,34	3,40	,42	3,43
B_Escola	3,31	,63	3,48	,44	3,60
B_Apoio	3,56	,30	3,42	,45	3,47
C_Aprendizagem	3,44	,38	3,30	,46	3,40
C_Recursos	3,38	,50	3,21	,54	3,21

	Grupo				
	RAM			PC	
	rv	Tmp_S		Tmp_Srv	
		21-25	> 25	Até 10	
Standar dDeviation	Me an	Standar dDeviation	Me an	Standar dDeviation	
A_Comunidade	,40	3,39	,39	3,04	,46
A_Valores	,41	3,56	,34	3,01	,59
B_Escola	,47	3,64	,48	3,15	,71
B_Apoio	,41	3,59	,55	3,25	,51
C_Aprendizagem	,38	3,54	,36	3,19	,57
C_Recursos	,54	3,39	,51	3,01	,68

	Grupo				
	PC				
	Tmp_Srv				
	11-20		21-25		> 25
Mean	Stand ar dDeviation	Me an	Stan dard Deviation	Me an	
e A_Comunidade	3,16	,39	3,14	,41	3,25
A_Valores	3,12	,47	3,14	,51	3,22
B_Escola	3,28	,47	3,3	,51	3,4
	CTmp_Srv				
	> 25				
	Standar dDeviation				
A_Comunidade					
A_Valores					
B_Escola					
B_Apoio					
C_Aprendizagem					
C_Recursupo					
P					

## a. CustomTables.

## CTABLES

```

/VLABELSVARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_Aprendizagem
C_RecursosGrupoF_IN
  DISPLAY=LABEL
/TABLEA_Comunidade[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + A_Valores[S][MEANF40.2, STDDEV
F40.2] +
  B_Escola[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + B_Apoio[S][MEANF40.2, STDDEV
F40.2] + C_Aprendizagem
  [S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + C_Recursos[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2
] BY Grupo[C] > F_IN
/CATEGORIESVARIABLES=GrupoF_IN ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
/CRITERIA CILEVEL=95.

```

**Custom Tables**

	Grupo				
	RAM		PC		
	F_IN		F_IN		
	Não	Standar	Sim	Standar	Não
Mean	dDeviation	Mean	dDeviation	Mean	
A_Comunidade	3,27	,43	3,33	,37	3,07
A_Valores	3,44	,41	3,50	,37	3,14
B_Escola	3,50	,52	3,63	,39	3,17
B_Apoio	3,46	,48	3,54	,45	3,07
C_Aprendizagem	3,38	,44	3,45	,38	3,11
C_Recursos	3,26	,56	3,30	,50	2,91

	Grupo		
	PC		
	F		
	Nã	IN	Sim
	Standar	Mean	Stand
	dDeviation		ard
		Deviation	Deviation
e A_Comunidad	,47	3,21	,42
A_Valores	,54	3,16	,51
B_Escola	,70	3,	,49

```

SORT CASES BY Grupo. SPLIT
FILE LAYERED BY Grupo.
ONEWAY A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_AprendizagemC_Recursos BY Tmp_Srv
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
/MISSING ANALYSIS.

```

### Oneway

Grupo			N	Mean	Std. Deviation
RAM	A_Comunidade	Até 10	9	3,2593	,23733
		11-20	59	3,2345	,43782
		21-25	42	3,2698	,40316
		> 25	50	3,3933	,39088
		Total	160	3,2948	,40792
	A_Valores	Até 10	9	3,4630	,34134
		11-20	59	3,3955	,41856
		21-25	42	3,4325	,40502
		> 25	50	3,5633	,34320
		Total	160	3,4615	,39175
	B_Escola	Até 10	9	3,3111	,62539
		11-20	59	3,4814	,44275
		21-25	42	3,6000	,46748
		> 25	50	3,6440	,47688
		Total	160	3,5538	,47542
	B_Apoio	Até 10	9	3,5556	,30046
		11-20	59	3,4195	,44635
		21-25	42	3,4702	,41394
		> 25	50	3,5900	,54576
		Total	160	3,4938	,46745
C_Aprendizagem	Até 10	9	3,435	,37680	

*Descriptives*

---

			2	
	11-20	59	3,300	,45670
			8	
	21-25	42	3,400	,38177
			8	
	> 25	50	3,540	,36431
			0	
	Total	160	3,409	,41413
			4	
C_Recursos	Até 10	9	3,377	,50442
			8	
	11-20	59	3,210	,54257
			2	
	21-25	42	3,214	,54171
			3	
	> 25	50	3,388	,50695
			0	
	Total	160	3,276	,53122
			2	

---

Grupo			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
				Lo wer Bound	Upp er Bound
RAM	A_ Comunidade	Até 10	,0791	3,0768	3,4417
		11-20	,0570	3,1204	3,3486
		21-25	,0622	3,1442	3,3955
		> 25	,0552	3,2822	3,5044
		Total	,0322	3,2311	3,3585
	A_ Valores	Até 10	,1137	3,2006	3,7253
		11-20	,0544	3,2864	3,5046
		21-25	,0625	3,3063	3,5588
		> 25	,0485	3,4658	3,6609
		Total	,0309	3,4003	3,5226
	B_ Escola	Até 10	,2084	2,8304	3,7918
		11-20	,0576	3,3660	3,5967
		21-25	,0721	3,4543	3,7457
		> 25	,0674	3,5085	3,7795
		Total	,0375	3,4795	3,6280
B_ Apoio	Até 10	,1001	3,3246	3,7865	
	11-20	,0581	3,3032	3,5358	
	21-25	,0638	3,3412	3,5992	
	> 25	,0771	3,4349	3,7451	
	Total	,0369	3,4208	3,5667	

*Descriptives*

123

---

C_Aprendizagem	Até 10	,1256	3,1456	3,7248
		0		
	11-20	,0594	3,1818	3,4199
		6		
	21-25	,0589	3,2818	3,5198
		1		
	> 25	,0515	3,4365	3,6435
		2		
	Total	,0327	3,3447	3,4740
		4		
<hr/>				
C_Recursos	Até 10	,1681	2,9900	3,7655
		4		
	11-20	,0706	3,0688	3,3516
		4		
	21-25	,0835	3,0455	3,3831
		9		
	> 25	,0716	3,2439	3,5321
		9		
	Total	,0420	3,1933	3,3592
		0		

---

Grupo			Minim m	Maximu m
RAM	A_Comunidade	Até	2,8	3,67
		10	3	
		11-20	2,1	4,00
			7	
		21-25	2,1	4,00
			7	
	> 25	2,5	4,00	
		0		
	Total	2,1	4,00	
		7		
	A_Valores	Até	3,0	4,00
		10	0	
		11-20	2,5	4,00
			0	
		21-25	2,5	4,00
			0	
	> 25	2,8	4,00	
		3		
	Total	2,5	4,00	
		0		
B_Escola	Até	2,4	4,00	
	10	0		
	11-20	2,2	4,00	
		0		
	21-25	2,2	4,00	
		0		
> 25	2,0	4,00		
	0			
Total	2,0	4,00		
	0			
B_Apoio	Até	3,2	4,00	
	10	5		
	11-20	1,7	4,00	
		5		
	21-25	2,5	4,00	
		0		
> 25	1,5	4,00		
	0			
Total	1,5	4,00		
	0			
C_Aprendizagem	Até	2,7	3,83	

*Descriptives*

---

	10	5		
	11-20	2,2	4,00	
		5		
	21-25	2,5	4,00	
		8		
	> 25	2,4	4,00	
		2		
	Total	2,2	4,00	
		5		
C_Recursos	Até	2,8	4,00	
10		0		
	11-20	1,6	4,00	
		0		
	21-25	1,8	4,00	
		0		
	> 25	1,4	4,00	
		0		
	Total	1,4	4,00	
		0		

---

Grupo			N	Mean	Std. Deviation
PC	A_Comunidade	Até 10	23	3,0435	,46389
		11-20	51	3,1601	,38867
		21-25	75	3,1444	,41039
		> 25	82	3,2459	,46498
		Total	231	3,1739	,43316
	A_Valores	Até 10	23	3,0072	,59135
		11-20	53	3,1195	,46614
		21-25	78	3,1432	,51228
		> 25	84	3,2202	,53346
		Total	238	3,1520	,51866
	B_Escola	Até 10	22	3,1545	,70625
		11-20	52	3,2808	,47073
		21-25	79	3,3519	,51462
		> 25	84	3,4571	,55326
		Total	237	3,3553	,54418
	B_Apoio	Até 10	23	3,2500	,51124
		11-20	52	3,1875	,52598
		21-25	78	3,2404	,52447
		> 25	84	3,2798	,53690
		Total	237	3,2437	,52578
C_Aprendizagem	Até 10	23	3,188	,57198	

*Descriptives*

---

			4	
	11-20	52	3,120	,42345
			2	
	21-25	76	3,087	,48589
			7	
	> 25	82	3,188	,49601
			0	
	Total	233	3,140	,48445
			2	
C_Recursos	Até 10	23	3,008	,68085
			7	
	11-20	53	2,917	,53842
			0	
	21-25	79	3,005	,53778
			1	
	> 25	81	3,054	,58738
			3	
	Total	236	3,002	,56883
			5	

---

Grupo			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
				Lo wer Bound	Upp er Bound
PC	A_ Comunidade	Até 10	,0967 3	2,8429	3,2441
		11-20	,0544 3	3,0508	3,2694
		21-25	,0473 9	3,0500	3,2389
		> 25	,0513 5	3,1438	3,3481
		Total	,0285 0	3,1177	3,2300
	A_ Valores	Até 10	,1233 0	2,7515	3,2630
		11-20	,0640 3	2,9910	3,2480
		21-25	,0580 0	3,0277	3,2587
		> 25	,0582 1	3,1045	3,3360
		Total	,0336 2	3,0857	3,2182
	B_ Escola	Até 10	,1505 7	2,8414	3,4677
		11-20	,0652 8	3,1497	3,4118
		21-25	,0579 0	3,2366	3,4672
		> 25	,0603 7	3,3371	3,5772
		Total	,0353 5	3,2856	3,4249
B_ Apoio	Até 10	,1066 0	3,0289	3,4711	
	11-20	,0729 4	3,0411	3,3339	
	21-25	,0593 8	3,1221	3,3586	
	> 25	,0585 8	3,1632	3,3963	
	Total	,0341 5	3,1764	3,3110	

*Descriptives*

129

---

C_Aprendizagem	Até 10	,1192	2,9411	3,4357
		7		
	11-20	,0587	3,0023	3,2381
		2		
	21-25	,0557	2,9767	3,1988
		4		
	> 25	,0547	3,0790	3,2970
		7		
	Total	,0317	3,0777	3,2027
		4		
<hr/>				
C_Recursos	Até 10	,1419	2,7143	3,3031
		7		
	11-20	,0739	2,7686	3,0654
		6		
	21-25	,0605	2,8846	3,1255
		0		
	> 25	,0652	2,9244	3,1842
		6		
	Total	,0370	2,9296	3,0755
		3		

---

Grupo			Minimu m	Maximu m
PC	A_Comunidade	Até 10	2,0 0	4,00
		11-20	2,6 7	4,00
		21-25	1,8 3	4,00
		> 25	2,1 7	4,00
		Total	1,8 3	4,00
		A_Valores	Até 10	1,8 3
	11-20		2,1 7	4,00
	21-25		2,0 0	4,00
	> 25		2,0 0	4,00
	Total		1,8 3	4,00
	B_Escola		Até 10	1,4 0
		11-20	2,2 0	4,00
		21-25	2,0 0	4,00
		> 25	1,4 0	4,00
		Total	1,4 0	4,00
		B_Apoio	Até 10	2,0 0
	11-20		2,0 0	4,00
	21-25		2,0 0	4,00
	> 25		1,7 5	4,00
	Total		1,7 5	4,00
C_Aprendizagem	Até		2,0	4,00

*Descriptives*

	10	8		
	11-20	2,4	4,00	
	21-25	2	1,8	4,00
	> 25	3	2,0	4,00
	Total	0	1,8	4,00
		3		
C_Recursos	Até	1,2	4,00	
10	11-20	0	1,8	4,00
	21-25	0	1,8	4,00
	> 25	0	1,0	4,00
	Total	0	1,0	4,00
		0		

Grupo			Leve ne Statistic	df1
RAM	A_Comunidade	Based on Mean	2,155	3
		Based on Median	2,086	3
		Based on Median and with adjusted df	2,086	3
		Based on trimmed mean	2,136	3
	A_Valores	Based on Mean	,815	3
		Based on Median	,608	3
		Based on Median and with adjusted df	,608	3
		Based on trimmed mean	,773	3
	B_Escola	Based on Mean	1,328	3
		Based on Median	,829	3
		Based on Median and with adjusted df	,829	3
		Based on trimmed mean	1,331	3
	B_Apoio	Based on Mean	,614	3
		Based on Median	,285	3
		Based on Median and with adjusted df	,285	3
		Based on trimmed mean	,368	3
	C_Aprendizagem	Based on Mean	2,162	3
		Based on Median	2,178	3
		Based on Median and with adjusted df	2,178	3
		Based on trimmed mean	2,287	3
C_Recursos	Based on Mean	,101	3	
	Based on Median	,140	3	
	Based on Median and with adjusted df	,140	3	
	Based on trimmed mean	,134	3	

Grupo			d f2	Sig .
RAM	A_Comunidade	Based on Mean	156	,096
		Based on Median	156	,104
		Based on Median and with adjusted df	151,84 4	,104
		Based on trimmed mean	156	,098
		<hr/>		
	A_Valores	Based on Mean	156	,487
		Based on Median	156	,611
		Based on Median and with adjusted df	142,26 8	,611
		Based on trimmed mean	156	,511
		<hr/>		
	B_Escola	Based on Mean	156	,267
		Based on Median	156	,480
		Based on Median and with adjusted df	143,21 0	,480
		Based on trimmed mean	156	,266
		<hr/>		
	B_Apoio	Based on Mean	156	,607
		Based on Median	156	,836
		Based on Median and with adjusted df	120,38 4	,836
		Based on trimmed mean	156	,776
		<hr/>		
C_Aprendizagem	Based on Mean	156	,095	
	Based on Median	156	,093	
	Based on Median and with adjusted df	147,56 0	,093	
	Based on trimmed mean	156	,081	
	<hr/>			
C_Recursos	Based on Mean	156	,959	
	Based on Median	156	,936	
	Based on Median and with adjusted df	149,93 4	,936	
	Based on trimmed mean	156	,940	
	<hr/>			

Grupo			Leve ne Statistic	df1
PC	A_Comunidade	Based on Mean	1,084	3
		Based on Median	1,296	3
		Based on Median and with adjusted df	1,296	3
		Based on trimmed mean	1,122	3
	A_Valores	Based on Mean	1,053	3
		Based on Median	1,123	3
		Based on Median and with adjusted df	1,123	3
		Based on trimmed mean	1,027	3
	B_Escola	Based on Mean	1,668	3
		Based on Median	,678	3
		Based on Median and with adjusted df	,678	3
		Based on trimmed mean	1,286	3
	B_Apoio	Based on Mean	,099	3
		Based on Median	,105	3
		Based on Median and with adjusted df	,105	3
		Based on trimmed mean	,085	3
	C_Aprendizagem	Based on Mean	1,578	3
		Based on Median	1,738	3
		Based on Median and with adjusted df	1,738	3
		Based on trimmed mean	1,657	3
C_Recursos	Based on Mean	,604	3	
	Based on Median	,484	3	
	Based on Median and with adjusted df	,484	3	
	Based on trimmed mean	,601	3	

Grupo			d	Sig
			f2	.
PC	A_Comunidade	Based on Mean	227	,357
		Based on Median	227	,276
		Based on Median and with adjusted df	225,32 8	,276
		Based on trimmed mean	227	,341
	A_Valores	Based on Mean	234	,370
		Based on Median	234	,340
		Based on Median and with adjusted df	232,73 3	,340
		Based on trimmed mean	234	,381
	B_Escola	Based on Mean	233	,175
		Based on Median	233	,566
		Based on Median and with adjusted df	192,95 2	,567
		Based on trimmed mean	233	,280
	B_Apoio	Based on Mean	233	,960
		Based on Median	233	,957
		Based on Median and with adjusted df	226,45 2	,957
		Based on trimmed mean	233	,968
	C_Aprendizagem	Based on Mean	229	,196
		Based on Median	229	,160
		Based on Median and with adjusted df	227,14 1	,160
		Based on trimmed mean	229	,177
C_Recursos	Based on Mean	232	,613	
	Based on Median	232	,694	
	Based on Median and with adjusted df	220,49 8	,694	
	Based on trimmed mean	232	,615	

Grupo			Sum of Squares	d f
RAM	A_Comunidade	Between Groups	,738	3
		Within Groups	25,719	156
		Total	26,457	159
	A_Valores	Between Groups	,811	3
		Within Groups	23,590	156
		Total	24,401	159
	B_Escola	Between Groups	1,336	3
		Within Groups	34,602	156
		Total	35,938	159
	B_Apoio	Between Groups	,846	3
		Within Groups	33,898	156
		Total	34,744	159
	C_Aprendizagem	Between Groups	1,557	3
		Within Groups	25,712	156
		Total	27,269	159
	C_Recursos	Between Groups	1,136	3
		Within Groups	43,734	156
		Total	44,870	159
PC	A_Comunidade	Between Groups	,891	3
		Within Groups	42,263	227
		Total	43,155	230
	A_Valores	Between Groups	,935	3
		Within Groups	62,819	234
		Total	63,754	237
	B_Escola	Between Groups	2,048	3
		Within Groups	67,838	233
		Total	69,886	236
	B_Apoio	Between Groups	,275	3
		Within Groups	64,965	233
		Total	65,241	236
	C_Aprendizagem	Between Groups	,471	3
		Within Groups	53,977	229

---

Total	54,448	232
-------	--------	-----

---

Grupo			Mean Square	F
RAM	A_Comunidade	Between Groups	,246	1,492
		Within Groups	,165	
		Total		
	A_Valores	Between Groups	,270	1,787
		Within Groups	,151	
		Total		
	B_Escola	Between Groups	,445	2,008
		Within Groups	,222	
		Total		
	B_Apoio	Between Groups	,282	1,298
		Within Groups	,217	
		Total		
	C_Aprendizagem	Between Groups	,519	3,149
		Within Groups	,165	
		Total		
C_Recursos	Between Groups	,379	1,351	
	Within Groups	,280		
	Total			
PC	A_Comunidade	Between Groups	,297	1,596
		Within Groups	,186	
		Total		
	A_Valores	Between Groups	,312	1,161
		Within Groups	,268	
		Total		
	B_Escola	Between Groups	,683	2,344
		Within Groups	,291	
		Total		
		T		

ANOVA

---

B_Apoio	Between Groups	,092	,329
	Within Groups	,279	
	Total		

---

C_Aprendizagem	Between Groups	,157	,666
	Within Groups	,236	

Grupo			Sig.
RAM	A_Comunidade	Between Groups	,219
		Within Groups	
		Total	
	A_Valores	Between Groups	,152
		Within Groups	
		Total	
	B_Escola	Between Groups	,115
		Within Groups	
		Total	
	B_Apoio	Between Groups	,277
		Within Groups	
		Total	
	C_Aprendizagem	Between Groups	,027
		Within Groups	
		Total	
C_Recursos	Between Groups	,260	
	Within Groups		
	Total		
PC	A_Comunidade	Between Groups	,191
		Within Groups	
		Total	
	A_Valores	Between Groups	,325
		Within Groups	
		Total	
	B_Escola	Between Groups	,074
		Within Groups	
		Total	
	B_Apoio	Between Groups	,804
		Within Groups	
		Total	
	C_Aprendizagem	Between Groups	,574
		Within Groups	
		T	

Grupo		Sum of Squares	df
C_Recursos	Between Groups	,607	3
	Within Groups	75,432	232
	Total	76,038	235

## ANOVA

Grupo		Mean Square	F
C_Recursos	Between Groups	,202	,622
	Within Groups	,325	
	Total		

## ANOVA

Grupo		Sig.
C_Recursos	Between Groups	,602
	Within Groups	
	Total	

Robust  
Tests

## of Equality of Means

Grupo			Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
RAM	A_Comunidade	Welch	1,504	3	40,925	,228
	A_Valores	Welch	1,901	3	36,178	,147
	B_Escola	Welch	1,646	3	34,087	,197
	B_Apoio	Welch	1,182	3	39,162	,329
	C_Aprendizagem	Welch	3,058	3	35,903	,041
	C_Recursos	Welch	1,350	3	35,715	,274
PC	A_Comunidade	Welch	1,385	3	82,429	,253
	A_Valores	Welch	,995	3	82,512	,

## ANOVA

142

---

					399
B_Escola	Welch	1,944	3	78,066	, 129
B_Apoio	Welch	,321	3	84,141	, 810
C_Aprendizagem	Welch	,629	3	81,728	, 599
C_Recursos	Welch	,644	3	81,424	, 589

---

a. Asymptotically F distributed.

T-TESTGROUPS=F\_IN(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=A\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_AprendizagemC\_Recursos

/CRITERIA=CI(.95).

T-TESTGROUPS=F\_IN(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=A\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_AprendizagemC\_Recursos

/CRITERIA=CI(.95).

### T-Test

#### Group Statistics

Grupo		F_IN	N	Mean	Std. Deviation
RAM	A_Comunidade	Não	96	3,2674	,42748
		Sim	63	3,3280	,37384
	A_Valores	Não	96	3,4375	,40699
		Sim	63	3,5000	,37027
	B_Escola	Não	96	3,5000	,52073
		Sim	63	3,6286	,38831
	B_Apoio	Não	96	3,4609	,47894
		Sim	63	3,5357	,44869
	C_Aprendizagem	Não	96	3,3776	,43662
		Sim	63	3,4524	,37737
	C_Recursos	Não	96	3,2563	,55570
		Sim	63	3,3048	,49885
PC	A_Comunidade	Não	47	3,0745	,47499
		Sim	178	3,2107	,41748
	A_Valores	Não	49	3,142	,53684

			9	
	Sim	183	3,163 0	,51175
B_Escola	Não	47	3,166 0	,69946
	Sim	184	3,408 7	,48579
B_Apoio	Não	48	3,067 7	,55721
	Sim	183	3,293 7	,50764

		Std.			
Grupo		F_IN	Mean		
RAM	A_Comunidade	Não	,0436		
		Sim	,0471		
	A_Valores	Não	,0415		
		Sim	,0466		
	B_Escola	Não	,0531		
		Sim	,0489		
	B_Apoio	Não	,0488		
		Sim	,0565		
	C_Aprendizagem	Não	,0445		
		Sim	,0475		
	C_Recursos	Não	,0567		
		Sim	,0628		
PC	A_Comunidade	Não	,0692		
		Sim	,0312		
	A_Valores	Não	,0766		
		Sim	,0378		
	B_Escola	Não	,1020		
		Sim	,0358		
	B_Apoio	Não	,0804		
		Sim	,0375		

*Group Statistics*

146

Grupo	F_IN	Std.		
		N	Mea	Std. Deviation
C_Aprendizagem	Não	49	3,1105	,52743
	Sim	178	3,1522	,47147
C_Recursos	Não	49	2,9102	,60973
	Sim	181	3,0365	,55837

Grupo	F_I N	Std. Error Mean
C_Aprendizagem	Não	,07535
	Sim	,03534
C_Recursos	Não	,08710
	Sim	,04150

*Independent Samples Test*

			Levene's Test for Equality of Variances	
Grupo			F	Sig.
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	1,905	,169
		Equal variances not assumed		
	A_Valores	Equal variances assumed	2,715	,101
		Equal variances not assumed		
	B_Escola	Equal variances assumed	10,275	,002
		Equal variances not assumed		
	B_Apoio	Equal variances assumed	,027	,870
		Equal variances not assumed		
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	3,720	,056
		Equal variances not assumed		
	C_Recursos	Equal variances assumed	1,022	,314
		Equal variances not assumed		

			t-test for Equality of Means	
Grupo			t	d f
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	-,919	157
		Equal variances not assumed	-,945	144,578
	A_Valores	Equal variances assumed	-,981	157
		Equal variances not assumed	- 1,001	141,316
	B_Escola	Equal variances assumed	- 1,677	157
		Equal variances not assumed	- 1,780	154,372
	B_Apoio	Equal variances assumed	-,987	157
		Equal variances not assumed	- 1,001	138,752
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	- 1,113	157
		Equal variances not assumed	- 1,148	145,499
	C_Recursos	Equal variances assumed	-,560	157
		Equal variances not assumed	-,573	142,446

		t-test for Equality of Means		
Grupo			Sig. (2-tailed)	Mean Difference
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	,359	-,06068
		Equal variances not assumed	,346	-,06068
	A_Valores	Equal variances assumed	,328	-,06250
		Equal variances not assumed	,319	-,06250
	B_Escola	Equal variances assumed	,096	-,12857
		Equal variances not assumed	,077	-,12857
	B_Apoio	Equal variances assumed	,325	-,07478
		Equal variances not assumed	,319	-,07478
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,267	-,07478
		Equal variances not assumed	,253	-,07478
	C_Recursos	Equal variances assumed	,576	-,04851
		Equal variances not assumed	,568	-,04851

Grupo		t-test for Equality of Means		
			Std. Error Difference	95% Confidence Lower
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	,06601	-,19107
		Equal variances not assumed	,06420	-,18758
	A_Valores	Equal variances assumed	,06371	-,18833
		Equal variances not assumed	,06246	-,18598
	B_Escola	Equal variances assumed	,07667	-,28002
		Equal variances not assumed	,07224	-,27127
	B_Apoio	Equal variances assumed	,07576	-,22441
		Equal variances not assumed	,07473	-,22254
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,06716	-,20744
		Equal variances not assumed	,06516	-,20357
	C_Recursos	Equal variances assumed	,08658	-,21952
		Equal variances not assumed	,08466	-,21586

Grupo			t-test for Equality of ...
			95% Confidence
			Upper
RAM	A_Comunidade	Equal	,0697
		variancesassumed	1
		Equal variances not	,0662
		assumed	1
	A_Valores	Equal	,0633
		variancesassumed	3
		Equal variances not	,0609
		assumed	8
	B_Escola	Equal	,0228
		variancesassumed	7
		Equal variances not	,0141
		assumed	3
	B_Apoio	Equal	,0748
		variancesassumed	6
		Equal variances not	,0729
		assumed	9
	C_Aprendizagem	Equal	,0578
		variancesassumed	9
	Equal variances not	,0540	
	assumed	1	
C_Recursos	Equal	,1225	
	variancesassumed	0	
	Equal variances not	,1188	
	assumed	3	

		Levene's Test for Equality of Variances		
Grupo			F	Sig.
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	1,521	,219
		Equal variances not assumed		
	A_Valores	Equal variances assumed	,054	,817
		Equal variances not assumed		
	B_Escola	Equal variances assumed	13,196	,000
		Equal variances not assumed		
	B_Apoio	Equal variances assumed	,350	,555
Equal variances not assumed				
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	1,320	,252	
	Equal variances not assumed			
C_Recursos	Equal variances assumed	,437	,509	
	Equal variances not assumed			

			t-test for Equality of Means	
Grupo			t	d f
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	- 1,932	223
		Equal variances not assumed	- 1,792	65,967
	A_Valores	Equal variances assumed	-,242	230
		Equal variances not assumed	-,236	73,060
	B_Escola	Equal variances assumed	- 2,773	229
		Equal variances not assumed	- 2,245	57,813
	B_Apoio	Equal variances assumed	- 2,689	229
		Equal variances not assumed	- 2,547	68,849
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	-,533	225
		Equal variances not assumed	-,500	70,514
	C_Recursos	Equal variances assumed	- 1,377	228
		Equal variances not assumed	- 1,309	71,289

		t-test for Equality of Means		
Grupo			Sig. (2-tailed)	Mean Difference
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	,055	-,13621
		Equal variances not assumed	,078	-,13621
	A_Valores	Equal variances assumed	,809	-,02017
		Equal variances not assumed	,814	-,02017
	B_Escola	Equal variances assumed	,006	-,24274
		Equal variances not assumed	,029	-,24274
	B_Apoio	Equal variances assumed	,008	-,22601
		Equal variances not assumed	,013	-,22601
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,595	-,04161
		Equal variances not assumed	,619	-,04161
	C_Recursos	Equal variances assumed	,170	-,12626
		Equal variances not assumed	,195	-,12626

Grupo		t-test for Equality of Means		
			Std. Error Difference	95% Confidence Lower
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	,07051	-,27517
		Equal variances not assumed	,07602	-,28799
	A_Valores	Equal variances assumed	,08317	-,18405
		Equal variances not assumed	,08551	-,19059
	B_Escola	Equal variances assumed	,08754	-,41522
		Equal variances not assumed	,10813	-,45920
	B_Apoio	Equal variances assumed	,08403	-,39159
		Equal variances not assumed	,08875	-,40306
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,07807	-,19546
		Equal variances not assumed	,08322	-,20757
	C_Recursos	Equal variances assumed	,09172	-,30699
		Equal variances not assumed	,09649	-,31863

			t test for Equality of ...
			95% Confidence ..
Grupo			Upper
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	
		Equal variances not assumed	,00275
A_Valores assumed		Equal variances	,01558
		Equal variances not assumed	,14371
	B_Escola	Equal variancesassumed	- ,07026
		Equal variances not assumed	- ,02628
B_Apoio assumed		Equal variances	,02628
		Equal variances not assumed	- ,06043
C_Aprendizagem		Equal variances assumed	- ,04895
		Equal variances not assumed	,11224
	C_Recursos	Equal variancesassumed	,12435
		Equal variances not assumed	,05447
		Equal variances not assumed	,06611

GET

FILE='C:\Users\35196\Downloads\Base de Dados 18-05-2021.sav'.

DATASETNAME DataSet3 WINDOW=FRON

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Gloria.sav'

/COMPRESSED.

FREQUENCIES VARIABLES=Género Idad Tempo Serviço Tmp\_Srv Habilitações NV\_Ensi

no Funcao Cargo  
/ORDER=ANALYSIS.

### Frequencies

[DataSet1] C:\BD\_Gloria.sav

#### Statistics

		Género	Idad	TempoSer v	Temp_Sr v	Ha bilitaçõ es
N	Valid	400	400	400	400	400
	Missing	0	0	0	0	0

#### Statistics

		NV_Ensino	Funcao	Cargo
N	Valid	400	400	400
	Missing	0	0	0

### Frequency Table

*Géne  
ro*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumul ative Percent
d	Vali Feminino	339	84,8	84,8	84,8
	Masculino	61	15,3	15,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

*Idad*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
d	Vali > de 62 anos	14	3,5	3,5	3,5
	Dos 32 aos 41 anos	83	20,8	20,8	24,3
	Dos 42 aos 51 anos	204	51,0	51,0	75,3
	Dos 52 aos 61 anos	99	24,8	24,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

		Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent	
id	Val	<5 anos de serviço	12	3,0	3,0	3,0
		>25 anos	134	33,5	33,5	36,5
		11 a 20 anos	112	28,0	28,0	64,5
		21 a 25 anos	121	30,3	30,3	94,8
		5 a 10 anos	21	5,3	5,3	100,0
		Total	400	100,0	100,0	

*Tmp\_Srv*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulat ivePercent
Valid	Até 10	33	8,3	8,3	8,3
	11-20	11	28,0	28,0	36,3
	21-25	12	30,3	30,3	66,5
	> 25	13	33,5	33,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

*Habilitações*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumul ative Percent
id	Val	Bacharelato	2	,5	,5
		Doutoramento	9	2,3	2,8
		Licenciatura	17	42,8	45,5
		Mestrado	9	23,5	69,0
		Pós-Graduação	12	31,0	100,0
		Total	40	100,0	100,0

	Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent
Valid1° Ciclo	7	19,3	19,3	19,3
2° ciclo	5	14,0	14,0	33,3
3° ciclo	7	19,3	19,3	52,6
Educação Especial	114	28,5	28,5	81,1
Pré-escolar	3	7,8	7,8	88,9
Secundário	4	11,3	11,3	100,0
Total	400	100,0	100,0	

*Funcao*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	1	,3	,3	,3
Docente de educação especial	106	26,5	26,5	26,8
Docente de educação especial com cargo	35	8,8	8,8	35,5
Professor do regular	152	38,0	38,0	73,5
Professor do regular com cargo	106	26,5	26,5	100,0
Total	400	100,0	100,0	

		Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent
Val		291	72,8	72,8	72,8
id	Coordenador de departamento	31	7,8	7,8	80,5
	Coordenador de diretores de turma	2	,5	,5	81,0
	Coordenador de estabelecimento	9	2,3	2,3	83,3
	Coordenador de grupo disciplinar	11	2,8	2,8	86,0
	Diretor(a) de turma	42	10,5	10,5	96,5
	Elemento da direção	14	3,5	3,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=EstruturaF\_educacaoF\_INF\_NEEF\_NE  
/ORDER=ANALYSIS.

### Frequencies

#### Statistics

		Estrutura	F_educacao	F_INF	F_NEE	F_NE
N	Valid	40	400	393	40	396
	Missing	0	0	7	0	4

### Frequency Table

		Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent
Valid		19	4,8	4,8	4,8
	Direção	4	1,0	1,0	5,8
	Direção.	8	2,0	2,0	7,8
	Docentes de Educação Especi	141	35,3	35,3	43,0
	Equipa EMAEI	151	37,8	37,8	80,8
	Equipa EMAEI.	60	15,0	15,0	95,8
	Outros	8	2,0	2,0	97,8
	Outros.	9	2,3	2,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

*F\_educacao*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid		7	1,8	1,8	1,8
	Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3horas e máxima de 6 hor	40	10,0	10,0	11,8
	Curso de Formação Contínua – Duração de 12 horas.	14	3,5	3,5	15,3
	Curso de Formação Contínua – Duração de 25 horas.	62	15,5	15,5	30,8
	Curso de Formação Especializada incompleto	1	,3	,3	31,0
	Curso de Formação Especializada/Pós- Graduação igual ou superior a 250 h	127	31,8	31,8	62,7
	Domínio Cognitivo emotor	1	,3	,3	63,0

*Estrutura*

162

Mestrado	1	,3	V	,3	Cumula	63,2
----------	---	----	---	----	--------	------

---

	Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent
Mestrado em atividade física Adaptada	2	,5	,5	63,7
Nenhuma	14	35,8	35,8	99,5
Trabalhei muitos anos na área do teatro e noutros eventos com a DREER	1	,3	,3	99,8
Unidade curricular de modelos de aprendizagem no Mestrado em Supervisão Ped	1	,3	,3	100,0
Total	40	100,0	100,0	

F\_IN

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	14	36,3	36,9	36,9
Não	5			
Sim	24	62,0	63,1	100,0
Total	39	98,3	100,0	
Miss	7	1,8		
System				
Total	40	100,0		

		Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent
Val		4	1,0	1,0	1,0
id	Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3horas e máxima de 6 hor	37	9,3	9,3	10,3
	CESE problemas graves comunicação, ESE, Lx 1996	1	,3	,3	10,5
	Curso de 3 anos de Educação Especial_Deficiência Auditiva	1	,3	,3	10,8
	Curso de Formação Contínua – Duração de 12 horas.	9	2,3	2,3	13,0
	Curso de Formação Contínua – Duração de 25 horas.	40	10,0	10,0	23,0
	Curso de Formação Especializada incompleto	1	,3	,3	23,3
	Curso de Formação Especializada/Pós- Graduação igual ou superior a 250 h	170	42,5	42,5	65,8
	Mestrado	3	,8	,8	66,5
	Mestrado com especialização	1	,3	,3	66,8
	Mestrado em atividade física adaptada	2	,5	,5	67,3
	Mestrado em Dificuldades De Aprendizagem Específicas	1	,3	,3	67,5
	Mestrado em Reabilitação Visual	1	,3	,3	67,8

*F\_NEE*

165

Nenhuma

42

10,5

V

10,5

Cumula

78,3

---

	Frequency	Percent	V Percent	Cumula Percent
Nenhuma.	86	21,5	2 1,5	99,8
Psicologia	1	, 3	,3	100,0
Total	400	100,0	100,0	

F\_NE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumul ative Percent
Valid Não	128	32,0	32,3	32,3
Sim	268	67,0	67,7	100,0
Total	396	99,0	100,0	
Missing System	4	1,0		
Total	400	100,0		

## CROSSTABS

```

/TABLES=GéneroIdadTmp_SrvHabilitaçõesNV_EnsinoF_INF_NEBY Grupo
/FORMAT=AVALUETABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNTCOLUMNASRESID
/COUNTRoundCELL
/METHOD=MCCIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent		Percent	N	Percent
Género * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%
Idad * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%
Tmp_Srv * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%
Habilitações * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%
NV_Ensino * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%
F_IN * Grupo	393	98,3%	7	1,8%	400	100,0%
F_NE * Grupo	396	99,0%	4	1,0%	400	100,0%

**Género \* Grupo***Crosstab*

			Grupo		
			RAM	PC	Total
Género	Feminino	Count	121	218	339
		% within Grupo	75,6%	90,8%	84,8%
		Adjusted Residual	-4,1	4,1	
Masculino	Masculino	Count	39	22	61
		% within Grupo	24,4%	9,2%	15,3%
		Adjusted Residual	4,1	-4,1	

*Case Processing Summary*

---

168

Total	Count	160	240	400
	% within Grupo	100,0 %	100,0 %	100,0%

---

Chi-Square Tests<sup>c</sup>

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,180 <sup>a</sup>	f	,000	,000	,000
Continuity Correction <sup>b</sup>	16,024		,000		
Likelihood Ratio	16,839		,000	,000	,000
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	400				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,40.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

## Idad \* Grupo

## Crosstab

Idad			Grupo		Total
			RAM	PC	
> de 62 anos	Count		8	6	14
	% within Grupo		5,0%	2,5%	3,5%
	Adjusted Residual		1,3	-1,3	
Dos 32 aos 41 anos	Count		31	52	83
	% within Grupo		19,4%	21,7%	20,8%
	Adjusted Residual		-,6	,6	
Dos 42 aos 51 anos	Count		91	113	204
	% within Grupo		56,9%	47,1%	51,0%
	Adjusted Residual		1,9	-1,9	
Dos 52 aos 61 anos	Count		30	69	99
	% within Grupo		18,8%	28,7%	24,8%
	Adjusted Residual		-2,3	2,3	
Total	Count		160	240	400
	% within Grupo		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	7,641 <sup>a</sup>	3	,054	,053 <sup>b</sup>	,047
Likelihood Ratio	7,715	3	,052	,056 <sup>b</sup>	,050
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	7,662			,053 <sup>b</sup>	,047
	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper Bound
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test N of Valid Cases	,059
	,062
	,058

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,60.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**Tmp\_Srv \* Grupo**

		Grupo		Total	
		RAM	PC		
v	Até 10	Count	9	24	33
		% within Grupo	5,6%	10,0%	8,3%
		Adjusted Residual	-1,6	1,6	
	11-20	Count	59	53	112
		% within Grupo	36,9%	22,1%	28,0%
		Adjusted Residual	3,2	-3,2	
	21-25	Count	42	79	121
		% within Grupo	26,3%	32,9%	30,3%
		Adjusted Residual	-1,4	1,4	
	> 25	Count	50	84	134
		% within Grupo	31,3%	35,0%	33,5%
		Adjusted Residual	-,8	,8	
Total	Count	160	240	400	
	% within Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	Lower Bound 99% ...
Pearson Chi-Square	11,542 <sup>a</sup>	3	,009	,009 <sup>b</sup>	,006
Likelihood Ratio	11,507	3	,009	,010 <sup>b</sup>	,007
Fisher's Exact Test	11,304			,010 <sup>b</sup>	,007
Linear-by-Linear Association	,984 <sup>c</sup>	1	,321	,344 <sup>b</sup>	,331
N of Valid Cases	400				

	Monte Carlo ...	Monte Carlo Sig. (1-sided)		
	99% ...	Significanc e	99% Confidence Interval	
	Upp er Bound		Lo wer Bound	Upp er Bound
Pearson Chi-Square	,011			
Likelihood Ratio	,012			
Fisher's Exact Test	,012			
Linear-by- LinearAssociation	,356	,174 <sup>b</sup>	,164	,184
N of Valid Cases				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,20.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is ,992.

**Habilitações \* Grupo**

Crosstab

			Grupo	
			RAM	PC
Habilitações	Bacharelato	Count	2	0
		% within Grupo	1,3%	0,0%
		Adjusted Residual	1,7	-1,7
	Doutoramento	Count	4	5
		% within Grupo	2,5%	2,1%
		Adjusted Residual	,3	-,3
	Licenciatura	Count	93	78
		% within Grupo	58,1%	32,5%
		Adjusted Residual	5,1	-5,1
	Mestrado	Count	32	62
		% within Grupo	20,0%	25,8%
		Adjusted Residual	-1,3	1,3
	Pós-Graduação	Count	29	95
		% within Grupo	18,1%	39,6%

*Chi-Square Tests*

Adjusted Residual

-4,5

4,5

---

		Total	
Habilitações	Bacharelato	Count	2
		% within Grupo	0,5%
		Adjusted Residual	
	Doutoramento	Count	9
		% within Grupo	2,3%
		Adjusted Residual	
	Licenciatura	Count	171
		% within Grupo	42,8%
		Adjusted Residual	
	Mestrado	Count	94
		% within Grupo	23,5%
		Adjusted Residual	
	Pós-Graduação	Count	124
		% within Grupo	31,0%
		Adjusted Residual	

## Crosstab

		Grupo	
		RAM	PC
Total	Count	160	240
	% within Grupo	100,0%	100,0%

## Crosstab

		Total
Total	Count	400
	% within Grupo	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	33,469 <sup>a</sup>	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	34,847	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test of Valid Cases	33,516			,000 <sup>b</sup>	,000
	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper
Likelihood Ratio	Bound
Fisher's Exact Test of Valid Cases	,000
	,000
	,000

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**NV\_Ensino \* Grupo**

		Grupo			
			RAM	PC	
o	NV_Ensin	1º Ciclo	Count	35	42
			% within Grupo	21,9%	17,5%
			Adjusted Residual	1,1	-1,1
		2º ciclo	Count	29	27
	% within Grupo		18,1%	11,3%	
	Adjusted Residual		1,9	-1,9	
		3º ciclo	Count	53	24
	% within Grupo		33,1%	10,0%	
	Adjusted Residual		5,7	-5,7	
		Educação Especial	Count	13	101
	% within Grupo		8,1%	42,1%	
	Adjusted Residual		-7,4	7,4	
		Pré-escolar	Count	9	22
	% within Grupo		5,6%	9,2%	
	Adjusted Residual		-1,3	1,3	
		Secundário	Count	21	24
	% within Grupo		13,1%	10,0%	
	Adjusted Residual		1,0	-1,0	
	Total	Count	160	240	
% within Grupo		100,0%	100,0%		

		Total
NV_Ensino 1º Ciclo	Count	77
	% within Grupo	19,3%
	Adjusted Residual	
2º ciclo	Count	56
	% within Grupo	14,0%
	Adjusted Residual	
3º ciclo	Count	77
	% within Grupo	19,3%
	Adjusted Residual	
Educação Especial	Count	114
	% within Grupo	28,5%
	Adjusted Residual	
Pré-escolar	Count	31
	% within Grupo	7,8%
	Adjusted Residual	
Secundário	Count	45
	% within Grupo	11,3%
	Adjusted Residual	
Total	Count	400
	% within Grupo	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Significance	Sig. (2-sided) 99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	72,095 <sup>a</sup>	5	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	78,748	5	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact Test	77,793			,000 <sup>b</sup>	,000
N of Valid Cases	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Up per Bound
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	N
of Valid Cases	,000
	,000
	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,40.

b.

**F\_IN \* Grupo**

Crosstab

		Grupo			
		RAM	PC	Total	
F_IN	Não	Count	96	49	145
		% within Grupo	60,4%	20,9%	36,9%
		Adjusted Residual	8,0	-8,0	
	Sim	Count	63	185	248
		% within Grupo	39,6%	79,1%	63,1%
		Adjusted Residual	-8,0	8,0	
Total		Count	159	234	393
		% within Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

*Chi-Square Tests<sup>c</sup>*

	Value	Asymptoti		
		Significan	Exact	Exact Sig.
		e (2-sided)	(2-sided)	(1-sided)
Pearson Chi-Square <sup>l</sup>	63,241 <sup>a</sup>	,000	,000	,000
Continuity Correction	61,558	,000		
Likelihood Ratio	63,819	,000	,000	,000
Fisher's Exact Test			,000	,000
Linear-by-Linear Association	63,080 <sup>d</sup>	,000	,000	,000
N of Valid Cases	3 93			

*Chi-Square Tests<sup>c</sup>*

	Point
b	Probabilit
	y
Pearson Chi-Square	
Continuity Correction	
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	
Linear-by-Linear Association	,000
N of Valid Cases	

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 58,66.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is 7,942.

**F\_NE \* Grupo**

## Crosstab

			Grupo		
			RAM	PC	Total
E	F_N ão	Count	86	42	128
		% within Grupo	53,8 %	17,8%	32,3%
		Adjusted Residual	7,5	-7,5	
m	Si	Count	74	194	268
		% within Grupo	46,3 %	82,2%	67,7%
		Adjusted Residual	-7,5	7,5	
l	Tota	Count	160	236	396
		% within Grupo	100,0%	100,0 %	100,0%

Chi-Square Tests<sup>c</sup>

	Value	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	56,346 <sup>a</sup>	,000	,000	,000
Continuity Correction	54,714	,000		
Likelihood Ratio	56,450	,000	,000	,000
Fisher's Exact Test			,000	,000
Linear-by-Linear Association	56,204 <sup>d</sup>	,000	,000	,000
N of Valid Cases	3 96			

Chi-Square Tests<sup>c</sup>

	Point Probability
Pearson Chi-Square	

Continuity Correction	
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	
Linear-by-Linear Association	,000
N of Valid Cases	

---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 51,72.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is 7,497.

```

/TABLES=CargoBY Grupo
/FORMAT=AVALUETABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNT COLUMNAS RESID
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

### Crosstabs

#### Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent		Percent		Percent
Cargo * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%

		Grupo	
		RAM	PC
Cargo	Count	160	131
	% within Grupo	100,0 %	54,6%
	Adjusted Residual	10,0	-10,0
Coordenador de departamento	Count	0	31
	% within Grupo	0,0%	12,9%
	Adjusted Residual	-4,7	4,7
Coordenador de diretores de turma	Count	0	2
	% within Grupo	0,0%	0,8%
	Adjusted Residual	-1,2	1,2
Coordenador de estabelecimento	Count	0	9
	% within Grupo	0,0%	3,8%
	Adjusted Residual	-2,5	2,5
Coordenador de grupo disciplinar	Count	0	11
	% within Grupo	0,0%	4,6%
	Adjusted Residual	-2,7	2,7
Diretor(a) de turma	Count	0	42
	% within Grupo	0,0%	17,5%
	Adjusted Residual	-5,6	5,6
Elemento da direção	Count	0	14
	% within Grupo	0,0%	5,8%
	Adjusted Residual	-3,1	3,1
Total	Count	160	240
	% within Grupo	100,0 %	100,0%

		Tota 1
Cargo	Count	291
	% within Grupo	72,8%
	Adjusted Residual	
Coordenador de departamento	Count	31
	% within Grupo	7,8%
	Adjusted Residual	
Coordenador de diretores de turma	Count	2
	% within Grupo	0,5%
	Adjusted Residual	
Coordenador de estabelecimento	Count	9
	% within Grupo	2,3%
	Adjusted Residual	
Coordenador de grupo disciplinar	Count	11
	% within Grupo	2,8%
	Adjusted Residual	
Diretor(a) de turma	Count	42
	% within Grupo	10,5%
	Adjusted Residual	
Elemento da direção	Count	14
	% within Grupo	3,5%
	Adjusted Residual	
Total	Count	400
	% within Grupo	100,0%
	Adjusted Residual	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance e (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significance	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	99,885 <sup>a</sup>	6	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	137,893	6	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact TestN of Valid Cases	120,360			,000 <sup>b</sup>	,000
	400				

Chi-Square Tests

	Monte Carlo .
	99% ...
Pearson Chi-Square	Upper per Bound
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact TestN of Valid Cases	,000
	,000
	,000

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1335104164.

FREQUENCIES VARIABLES=Funcao  
/ORDER=ANALYSIS.

**Frequencies**

Statistics

Funcao	
N	400
Vali	0
d	
Missing	

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,3	,3	,3
Docente de educação especial	106	26,5	26,5	26,8
Docente de educação especial com cargo	35	8,8	8,8	35,5
Professor do regular	152	38,0	38,0	73,5
Professor do regular com cargo	106	26,5	26,5	100,0
Total	400	100,0	100,0	

CROSSTABS

/TABLES=FuncaoBY Grupo  
 /FORMAT=AVALUETABLES  
 /STATISTICS=CHISQ  
 /CELLS=COUNTCOLUMNASRESID  
 /COUNTRoundCELL  
 /METHOD=MCCIN(99) SAMPLES(10000).

**Crosstabs**

*Case Processing Summary*

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent		Percent		Percent
Funcao * Grupo	400	100,0%	0	0,0%	400	100,0%

		Grupo	
		RAM	PC
Funcao	Count	0	1
	% within Grupo	0,0 %	0,4%
	Adjusted Residual	-,8	,8
Docente de educação especial	Count	16	90
	% within Grupo	10,0 %	37,5%
	Adjusted Residual	-6,1	6,1
Docente de educação especial com cargo	Count	4	31
	% within Grupo	2,5%	12,9%
	Adjusted Residual	-3,6	3,6
Professor do regular	Count	82	70
	% within Grupo	51,2 %	29,2%
	Adjusted Residual	4,5	-4,5
Professor do regular com cargo	Count	58	48
	% within Grupo	36,3 %	20,0%
	Adjusted Residual	3,6	-3,6
Total	Count	160	240
	% within Grupo	100,0%	100,0%

		Total
Funcao	Count	1
	% within Grupo	0,3%
	Adjusted Residual	
Docente de educação especial	Count	106
	% within Grupo	26,5%
	Adjusted Residual	
Docente de educação especial com cargo	Count	35
	% within Grupo	8,8%
	Adjusted Residual	
Professor do regular	Count	152
	% within Grupo	38,0%
	Adjusted Residual	
Professor do regular com cargo	Count	106
	% within Grupo	26,5%
	Adjusted Residual	
Total	Count	400
	% within Grupo	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp- totic Significanc e (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
				Significan ce	99% ... Lower Bound
Pearson Chi-Square	61,854 <sup>a</sup>	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Likelihood Ratio	67,801	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000
Fisher's Exact TestN of Valid Cases	66,026			,000 <sup>b</sup>	,000
	400				

*Chi-Square Tests*

Monte Carlo .	
99% ...	
Pearson Chi-Square	Up per Bound
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	N
of Valid Cases	,000
	,000
	,000

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1993510611.

`SORT CASES BY Funcao(D).`  
`DATASET ACTIVATED DataSet1.`

`SAVE OUTFILE='C:\\BD_Gloria.sav'`  
`/COMPRESSED.`

`CROSSTABS`  
`/TABLES=Ensino BY Grupo`  
`/FORMAT=AVALUETABLES`  
`/STATISTICS=CHISQ`  
`/CELLS=COUNT COLUMN AS RESID`  
`/COUNTROUNDCELL`  
`/METHOD=MCCIN(99) SAMPLES(10000).`

**Crosstabs**

*Case Processing Summary*

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent		Percent		Percent
Ensino * Grupo	399	99,8%	1	0,3%	400	100,0%

		Grupo					
		RAM	PC	T			
					otal		
o	Ensin lar	Regu	Count	140	118	258	
			% within Grupo	87,5%	49,4%	64,7%	
			Adjusted Residual	7,8	-7,8		
	Ed especial		Count	20	121	141	
			% within Grupo	12,5%	50,6%	35,3%	
			Adjusted Residual	-7,8	7,8		
Total		Count	160	239	399		
		% within Grupo	100,0%	100,0%	100,0%		

Chi-Square

Tests<sup>C</sup>

	l	Value	f	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square		60,972 <sup>a</sup>	1	,000	,000	,000
Continuity Correction		59,315	1	,000		
Likelihood Ratio		66,461	1	,000	,000	,000
Fisher's Exact Test					,000	,000
Linear-by-Linear Association		60,819 <sup>d</sup>	1	,000	,000	,000
N of Valid Cases		399				

Chi-Square

Tests<sup>C</sup>

Point Probability
----------------------

Ensino \* Grupo Crosstabulation

Pearson Chi-Square

Continuity Correction

Likelihood Ratio

Fisher's Exact Test

Linear-Association  
by-Linear Association

,000

N of Valid Cases

---

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 56,54.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.
- d. The standardized statistic is 7,799.

```
EXAMINE VARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_AprendizagemC_Recursos
BY Tmp_Srv
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

```
ONEWAY A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_AprendizagemC_Recursos BY Tmp_Srv
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS.
```

```
SORT CASES BY Grupo. SPLIT
FILE LAYERED BY Grupo.
EXAMINE VARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_AprendizagemC_Recursos
BY Tmp_Srv
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

### **Explore**

**Tmp\_Srv**

Grupo	v	Tmp_Sr	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
			Statistic	df	Sig.
RAM	A_Comunidade	Até 10	,237	9	,154
		11-20	,128	59	,018
		21-25	,101	42	,200*
		> 25	,139	50	,017
	A_Valores	Até 10	,135	9	,200*
		11-20	,131	59	,013
		21-25	,161	42	,008
		> 25	,204	50	,000
	B_Escola	Até 10	,233	9	,170
		11-20	,205	59	,000
		21-25	,285	42	,000
		> 25	,288	50	,000
	B_Apoio	Até 10	,240	9	,143
		11-20	,165	59	,000
		21-25	,138	42	,044
		> 25	,275	50	,000
	C_Aprendizagem	Até 10	,286	9	,032
		11-20	,110	59	,070
		21-25	,112	42	,200*
		> 25	,156	50	,004
C_Recursos	Até 10	,207	9	,200*	
	11-20	,120	59	,035	
	21-25	,095	42	,200*	
	> 25	,182	50	,000	
PC	A_Comunidade	Até 10	,105	22	,200*
		11-20	,230	50	,000
		21-25	,201	72	,000
		> 25	,109	77	,025
	A_Valores	Até 10	,110	22	,200*
		11-20	,157	50	,004
		21-25	,085	72	,200*
		> 25	,126	77	,004

Grupo	Tnp_Sr	Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	Sig.	
RAM	v		,930	9	,486
	A_Comunidade	Até 10	,957	59	,037
		11-20	,972	42	,385
		21-25	,951	50	,037
		> 25	,950	9	,686
	A_Valores	Até 10	,931	59	,002
		11-20	,935	42	,019
		21-25	,910	50	,001
		> 25	,845	9	,065
	B_Escola	Até 10	,905	59	,000
		11-20	,797	42	,000
		21-25	,751	50	,000
		> 25	,851	9	,076
	B_Apoio	Até 10	,904	59	,000
		11-20	,913	42	,004
		21-25	,702	50	,000
		> 25	,869	9	,119
	C_Aprendizagem	Até 10	,954	59	,026
		11-20	,960	42	,150
		21-25	,908	50	,001
> 25		,871	9	,127	
C_Recursos	Até 10	,947	59	,012	
	11-20	,960	42	,142	
	21-25	,880	50	,000	
	> 25	,983	22	,956	
PC	A_Comunidade	Até 10	,870	50	,000
		11-20	,939	72	,002
		21-25	,962	77	,023
		> 25	,962	22	,541
	A_Valores	Até 10	,957	50	,066
		11-20	,965	72	,041
		21-25	,949	77	,004
		> 25			

Tests of Normality

Grupo	Tmp_Srv	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistic	df	Sig.
B_Escola	Até 10	,227	22	,005
	11-20	,140	50	,016
	21-25	,130	72	,004
	> 25	,185	77	,000
B_Apoio	Até 10	,141	22	,200*
	11-20	,155	50	,004
	21-25	,140	72	,001
	> 25	,169	77	,000
C_Aprendizagem	Até 10	,140	22	,200*
	11-20	,155	50	,004
	21-25	,069	72	,200*
	> 25	,077	77	,200*
C_Recursos	Até 10	,136	22	,200*
	11-20	,162	50	,002
	21-25	,124	72	,008
	> 25	,126	77	,004

Grupo	Tmp_Srv	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
B_Escola	Até 10	,896	22	,025
	11-20	,944	50	,020
	21-25	,918	72	,000
	> 25	,845	77	,000
B_Apoio	Até 10	,942	22	,217
	11-20	,931	50	,006
	21-25	,941	72	,002
	> 25	,931	77	,000
C_Aprendizagem	Até 10	,948	22	,285
	11-20	,933	50	,007
	21-25	,986	72	,610
	> 25	,971	77	,078
C_Recursos	Até 10	,941	22	,207
	11-20	,957	50	,065
	21-25	,970	72	,080
	> 25	,955	77	,009

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

ONEWAYA\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_AprendizagemC\_RecursosBYTmp\_Srv  
 /STATISTICSDESCRIPTIVESHOMOGENEITY  
 /MISSINGANALYSIS.

**Oneway**

Grupo			N	Mean	Std. Deviation
RAM	A_Comunidade	Até 10	9	3,2593	,23733
		11-20	59	3,2345	,43782
		21-25	42	3,2698	,40316
		> 25	50	3,3933	,39088
		Total	160	3,2948	,40792
	A_Valores	Até 10	9	3,4630	,34134
		11-20	59	3,3955	,41856
		21-25	42	3,4325	,40502
		> 25	50	3,5633	,34320
		Total	160	3,4615	,39175
	B_Escola	Até 10	9	3,3111	,62539
		11-20	59	3,4814	,44275
		21-25	42	3,6000	,46748
		> 25	50	3,6440	,47688
		Total	160	3,5538	,47542
	B_Apoio	Até 10	9	3,5556	,30046
		11-20	59	3,4195	,44635
		21-25	42	3,4702	,41394
		> 25	50	3,5900	,54576
		Total	160	3,4938	,46745
C_Aprendizagem	Até 10	9	3,435	,37680	

*Descriptives*

---

			2	
	11-20	59	3,300	,45670
			8	
	21-25	42	3,400	,38177
			8	
	> 25	50	3,540	,36431
			0	
	Total	160	3,409	,41413
			4	
C_Recursos	Até 10	9	3,377	,50442
			8	
	11-20	59	3,210	,54257
			2	
	21-25	42	3,214	,54171
			3	
	> 25	50	3,388	,50695
			0	
	Total	160	3,276	,53122
			3	

---

Grupo			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
				Lo wer Bound	Upp er Bound
RAM	A_Comunidade	Até 10	,0791	3,0768	3,4417
		11-20	,0570	3,1204	3,3486
		21-25	,0622	3,1442	3,3955
		> 25	,0552	3,2822	3,5044
		Total	,0322	3,2311	3,3585
	A_Valores	Até 10	,1137	3,2006	3,7253
		11-20	,0544	3,2864	3,5046
		21-25	,0625	3,3063	3,5588
		> 25	,0485	3,4658	3,6609
		Total	,0309	3,4003	3,5226
	B_Escola	Até 10	,2084	2,8304	3,7918
		11-20	,0576	3,3660	3,5967
		21-25	,0721	3,4543	3,7457
		> 25	,0674	3,5085	3,7795
		Total	,0375	3,4795	3,6280
B_Apoio	Até 10	,1001	3,3246	3,7865	
	11-20	,0581	3,3032	3,5358	
	21-25	,0638	3,3412	3,5992	
	> 25	,0771	3,4349	3,7451	
	Total	,0369	3,4208	3,5667	

*Descriptives*

200

---

C_Aprendizagem	Até 10	,1256	3,1456	3,7248
		0		
	11-20	,0594	3,1818	3,4199
		6		
	21-25	,0589	3,2818	3,5198
		1		
	> 25	,0515	3,4365	3,6435
		2		
	Total	,0327	3,3447	3,4740
		4		
<hr/>				
C_Recursos	Até 10	,1681	2,9900	3,7655
		4		
	11-20	,0706	3,0688	3,3516
		4		
	21-25	,0835	3,0455	3,3831
		9		
	> 25	,0716	3,2439	3,5321
		9		
	Total	,0420	3,1933	3,3592
		0		

---

Grupo			Minimu m	Maximu m
RAM	A_Comunidade	Até	2,8	3,67
		10	3	
		11-20	2,1	4,00
			7	
		21-25	2,1	4,00
			7	
	> 25	2,5	4,00	
		0		
	Total	2,1	4,00	
		7		
	A_Valores	Até	3,0	4,00
		10	0	
		11-20	2,5	4,00
			0	
		21-25	2,5	4,00
			0	
	> 25	2,8	4,00	
		3		
	Total	2,5	4,00	
		0		
B_Escola	Até	2,4	4,00	
	10	0		
	11-20	2,2	4,00	
		0		
	21-25	2,2	4,00	
		0		
> 25	2,0	4,00		
	0			
Total	2,0	4,00		
	0			
B_Apoio	Até	3,2	4,00	
	10	5		
	11-20	1,7	4,00	
		5		
	21-25	2,5	4,00	
		0		
> 25	1,5	4,00		
	0			
Total	1,5	4,00		
	0			
C_Aprendizagem	Até	2,7	3,83	

*Descriptives*

---

	10	5		
	11-20	2,2	4,00	
		5		
	21-25	2,5	4,00	
		8		
	> 25	2,4	4,00	
		2		
	Total	2,2	4,00	
		5		
C_Recursos	Até	2,8	4,00	
10	11-20	1,6	4,00	
		0		
	21-25	1,8	4,00	
		0		
	> 25	1,4	4,00	
		0		
	Total	1,4	4,00	
		0		

---

Grupo			N	Mean	Std. Deviation
PC	A_Comunidade	Até 10	23	3,0435	,46389
		11-20	51	3,1601	,38867
		21-25	75	3,1444	,41039
		> 25	82	3,2459	,46498
		Total	231	3,1739	,43316
	A_Valores	Até 10	23	3,0072	,59135
		11-20	53	3,1195	,46614
		21-25	78	3,1432	,51228
		> 25	84	3,2202	,53346
		Total	238	3,1520	,51866
	B_Escola	Até 10	22	3,1545	,70625
		11-20	52	3,2808	,47073
		21-25	79	3,3519	,51462
		> 25	84	3,4571	,55326
		Total	237	3,3553	,54418
	B_Apoio	Até 10	23	3,2500	,51124
		11-20	52	3,1875	,52598
		21-25	78	3,2404	,52447
		> 25	84	3,2798	,53690
		Total	237	3,2437	,52578
C_Aprendizagem	Até 10	23	3,188	,57198	

Descriptives

---

			4	
	11-20	52	3,120	,42345
			2	
	21-25	76	3,087	,48589
			7	
	> 25	82	3,188	,49601
			0	
	Total	233	3,140	,48445
			2	
C_Recursos	Até 10	23	3,008	,68085
			7	
	11-20	53	2,917	,53842
			0	
	21-25	79	3,005	,53778
			1	
	> 25	81	3,054	,58738
			3	
	Total	236	3,002	,56883
			5	

---

Grupo			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
				Lo wer Bound	Upp er Bound
PC	A_ Comunidade	Até 10	,0967 3	2,8429	3,2441
		11-20	,0544 3	3,0508	3,2694
		21-25	,0473 9	3,0500	3,2389
		> 25	,0513 5	3,1438	3,3481
		Total	,0285 0	3,1177	3,2300
	A_ Valores	Até 10	,1233 0	2,7515	3,2630
		11-20	,0640 3	2,9910	3,2480
		21-25	,0580 0	3,0277	3,2587
		> 25	,0582 1	3,1045	3,3360
		Total	,0336 2	3,0857	3,2182
	B_ Escola	Até 10	,1505 7	2,8414	3,4677
		11-20	,0652 8	3,1497	3,4118
		21-25	,0579 0	3,2366	3,4672
		> 25	,0603 7	3,3371	3,5772
		Total	,0353 5	3,2856	3,4249
B_ Apoio	Até 10	,1066 0	3,0289	3,4711	
	11-20	,0729 4	3,0411	3,3339	
	21-25	,0593 8	3,1221	3,3586	
	> 25	,0585 8	3,1632	3,3963	
	Total	,0341 5	3,1764	3,3110	

*Descriptives*

206

---

C_Aprendizagem	Até 10	,1192	2,9411	3,4357
		7		
	11-20	,0587	3,0023	3,2381
		2		
	21-25	,0557	2,9767	3,1988
		4		
	> 25	,0547	3,0790	3,2970
		7		
	Total	,0317	3,0777	3,2027
		4		
<hr/>				
C_Recursos	Até 10	,1419	2,7143	3,3031
		7		
	11-20	,0739	2,7686	3,0654
		6		
	21-25	,0605	2,8846	3,1255
		0		
	> 25	,0652	2,9244	3,1842
		6		
	Total	,0370	2,9296	3,0755
		3		

---

Grupo			Minimu m	Maximu m
PC	A_Comunidade	Até 10	2,0 0	4,00
		11-20	2,6 7	4,00
		21-25	1,8 3	4,00
		> 25	2,1 7	4,00
		Total	1,8 3	4,00
		A_Valores	Até 10	1,8 3
	11-20		2,1 7	4,00
	21-25		2,0 0	4,00
	> 25		2,0 0	4,00
	Total		1,8 3	4,00
	B_Escola		Até 10	1,4 0
		11-20	2,2 0	4,00
		21-25	2,0 0	4,00
		> 25	1,4 0	4,00
		Total	1,4 0	4,00
		B_Apoio	Até 10	2,0 0
	11-20		2,0 0	4,00
	21-25		2,0 0	4,00
	> 25		1,7 5	4,00
	Total		1,7 5	4,00
C_Aprendizagem	Até		2,0	4,00

*Descriptives*

---

	10	8		
	11-20	2,4	4,00	
		2		
	21-25	1,8	4,00	
		3		
	> 25	2,0	4,00	
		0		
	Total	1,8	4,00	
		3		
C_Recursos	Até	1,2	4,00	
10		0		
	11-20	1,8	4,00	
		0		
	21-25	1,8	4,00	
		0		
	> 25	1,0	4,00	
		0		
	Total	1,0	4,00	
		0		

---

Grupo			Leve ne Statistic	df1
RAM	A_Comunidade	Based on Mean	2,155	3
		Based on Median	2,086	3
		Based on Median and with adjusted df	2,086	3
		Based on trimmed mean	2,136	3
	A_Valores	Based on Mean	,815	3
		Based on Median	,608	3
		Based on Median and with adjusted df	,608	3
		Based on trimmed mean	,773	3
	B_Escola	Based on Mean	1,328	3
		Based on Median	,829	3
		Based on Median and with adjusted df	,829	3
		Based on trimmed mean	1,331	3
	B_Apoio	Based on Mean	,614	3
		Based on Median	,285	3
		Based on Median and with adjusted df	,285	3
		Based on trimmed mean	,368	3
	C_Aprendizagem	Based on Mean	2,162	3
		Based on Median	2,178	3
		Based on Median and with adjusted df	2,178	3
		Based on trimmed mean	2,287	3
C_Recursos	Based on Mean	,101	3	
	Based on Median	,140	3	
	Based on Median and with adjusted df	,140	3	
	Based on trimmed mean	,134	3	

Grupo			d	Sig
			f2	.
RAM	A_Comunidade	Based on Mean	156	,096
		Based on Median	156	,104
		Based on Median and with adjusted df	151,84 4	,104
		Based on trimmed mean	156	,098
		<hr/>		
	A_Valores	Based on Mean	156	,487
		Based on Median	156	,611
		Based on Median and with adjusted df	142,26 8	,611
		Based on trimmed mean	156	,511
		<hr/>		
	B_Escola	Based on Mean	156	,267
		Based on Median	156	,480
		Based on Median and with adjusted df	143,21 0	,480
		Based on trimmed mean	156	,266
		<hr/>		
	B_Apoio	Based on Mean	156	,607
		Based on Median	156	,836
		Based on Median and with adjusted df	120,38 4	,836
		Based on trimmed mean	156	,776
		<hr/>		
C_Aprendizagem	Based on Mean	156	,095	
	Based on Median	156	,093	
	Based on Median and with adjusted df	147,56 0	,093	
	Based on trimmed mean	156	,081	
	<hr/>			
C_Recursos	Based on Mean	156	,959	
	Based on Median	156	,936	
	Based on Median and with adjusted df	149,93 4	,936	
	Based on trimmed mean	156	,940	
	<hr/>			

Grupo			Leve ne Statistic	df1
PC	A_Comunidade	Based on Mean	1,084	3
		Based on Median	1,296	3
		Based on Median and with adjusted df	1,296	3
		Based on trimmed mean	1,122	3
	A_Valores	Based on Mean	1,053	3
		Based on Median	1,123	3
		Based on Median and with adjusted df	1,123	3
		Based on trimmed mean	1,027	3
	B_Escola	Based on Mean	1,668	3
		Based on Median	,678	3
		Based on Median and with adjusted df	,678	3
		Based on trimmed mean	1,286	3
	B_Apoio	Based on Mean	,099	3
		Based on Median	,105	3
		Based on Median and with adjusted df	,105	3
		Based on trimmed mean	,085	3
	C_Aprendizagem	Based on Mean	1,578	3
		Based on Median	1,738	3
		Based on Median and with adjusted df	1,738	3
		Based on trimmed mean	1,657	3
C_Recursos	Based on Mean	,604	3	
	Based on Median	,484	3	
	Based on Median and with adjusted df	,484	3	
	Based on trimmed mean	,601	3	

Grupo			df	Sig.
			2	
PC	A_Comunidade	Based on Mean	227	,357
		Based on Median	227	,276
		Based on Median and with adjusted df	225,328	,276
		Based on trimmed mean	227	,341
	A_Valores	Based on Mean	234	,370
		Based on Median	234	,340
		Based on Median and with adjusted df	232,733	,340
		Based on trimmed mean	234	,381
	B_Escola	Based on Mean	233	,175
		Based on Median	233	,566
		Based on Median and with adjusted df	192,952	,567
		Based on trimmed mean	233	,280
	B_Apoio	Based on Mean	233	,960
		Based on Median	233	,957
		Based on Median and with adjusted df	226,452	,957
		Based on trimmed mean	233	,968
	C_Aprendizagem	Based on Mean	229	,196
		Based on Median	229	,160
		Based on Median and with adjusted df	227,141	,160
		Based on trimmed mean	229	,177
C_Recursos	Based on Mean	232	,613	
	Based on Median	232	,694	
	Based on Median and with adjusted df	220,498	,694	
	Based on trimmed mean	232	,615	

Grupo			Sum of Squares	d f
RAM	A_Comunidade	Between Groups	,738	3
		Within Groups	25,719	156
		Total	26,457	159
	A_Valores	Between Groups	,811	3
		Within Groups	23,590	156
		Total	24,401	159
	B_Escola	Between Groups	1,336	3
		Within Groups	34,602	156
		Total	35,938	159
	B_Apoio	Between Groups	,846	3
		Within Groups	33,898	156
		Total	34,744	159
	C_Aprendizagem	Between Groups	1,557	3
		Within Groups	25,712	156
		Total	27,269	159
	C_Recursos	Between Groups	1,136	3
		Within Groups	43,734	156
		Total	44,870	159
PC	A_Comunidade	Between Groups	,891	3
		Within Groups	42,263	227
		Total	43,155	230
	A_Valores	Between Groups	,935	3
		Within Groups	62,819	234
		Total	63,754	237
	B_Escola	Between Groups	2,048	3
		Within Groups	67,838	233
		Total	69,886	236
	B_Apoio	Between Groups	,275	3
		Within Groups	64,965	233
		Total	65,241	236
	C_Aprendizagem	Between Groups	,471	3
		Within Groups	53,977	229

---

Total	54,448	232
-------	--------	-----

---

Grupo			Mean Square	F
RAM	A_Comunidade	Between Groups	,246	1,492
		Within Groups	,165	
		Total		
	A_Valores	Between Groups	,270	1,787
		Within Groups	,151	
		Total		
	B_Escola	Between Groups	,445	2,008
		Within Groups	,222	
		Total		
	B_Apoio	Between Groups	,282	1,298
		Within Groups	,217	
		Total		
	C_Aprendizagem	Between Groups	,519	3,149
		Within Groups	,165	
		Total		
C_Recursos	Between Groups	,379	1,351	
	Within Groups	,280		
	Total			
PC	A_Comunidade	Between Groups	,297	1,596
		Within Groups	,186	
		Total		
	A_Valores	Between Groups	,312	1,161
		Within Groups	,268	
		Total		
	B_Escola	Between Groups	,683	2,344
		Within Groups	,291	
		Total		
	B_Apoio	Between Groups	,092	,329
		Within Groups	,279	
		Total		
	C_Aprendizagem	Between Groups	,157	,666
		Within Groups		
		Total		
T				

---

Within Groups ,236

Grupo			Sig.
RAM	A_Comunidade	Between Groups	,219
		Within Groups	
		Total	
	A_Valores	Between Groups	,152
		Within Groups	
		Total	
	B_Escola	Between Groups	,115
		Within Groups	
		Total	
	B_Apoio	Between Groups	,277
		Within Groups	
		Total	
	C_Aprendizagem	Between Groups	,027
		Within Groups	
		Total	
C_Recursos	Between Groups	,260	
	Within Groups		
	Total		
PC	A_Comunidade	Between Groups	,191
		Within Groups	
		Total	
	A_Valores	Between Groups	,325
		Within Groups	
		Total	
	B_Escola	Between Groups	,074
		Within Groups	
		Total	
	B_Apoio	Between Groups	,804
		Within Groups	
		Total	
	C_Aprendizagem	Between Groups	,574
		Within Groups	
		T	

## ANOVA

218

Grupo		Sum of Squares	df
C_Recurso	Between Groups	,607	3
	Within Groups	75,432	232
	Total	76,038	235

## ANOVA

Grupo		Mean Square	F
C_Recurso	Between Groups	,202	,622
	Within Groups	,325	
	Total		

## ANOVA

Grupo		Sig.
C_Recurso	Between Groups	,602
	Within Groups	
	Total	

ONEWAYC\_AprendizagemBY Tmp\_Srv  
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES,HOMOGENEITY  
 /MISSING=ANALYSIS  
 /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

**Oneway**

C_Aprendizagem						95% Confidence .
Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound
RAM	Até 10	9		3,4352	,37680 ,12560	3,1456
	11-20	593	3,3008	,45670	,05946	3,1818
	21-25	423	3,4008	,38177	,05891	3,2818
	> 25	503	3,5400	,36431	,05152	3,4365
	Total	1603	3,4094	,41413	,03274	3,3447
PC	Até 10	233	3,1884	,57198	,11927	2,9411
	11-20	523	3,1202	,42345	,05872	3,0023
	21-25	763	3,0877	,48589	,05574	2,9767
	> 25	823	3,1880	,49601	,05477	3,0790
	Total	2333	3,1402	,48445	,03174	3,0777

Descriptives

C_Aprendizagem		95% Confidence ...		
Grupo	Bound	Minimum	Maximum	
RAM	Até 10	3,7248	2,75	3,83
	11-20	3,4199	2,25	4,00
	21-25	3,5198	2,58	4,00
	> 25	3,6435	2,42	4,00
	Total	3,4740	2,25	4,00
PC	Até 10	3,4357	2,08	4,00
	11-20	3,2381	2,42	4,00
	21-25	3,1988	1,83	4,00
	> 25	3,2970	2,00	4,00
	Total	3,2027	1,83	4,00

Grupo			Leve ne Statistic	df1
RAM	C_Aprendizagem	Based on Mean	2,162	3
		Based on Median	2,178	3
		Based on Median and with adjusted df	2,178	3
		Based on trimmed mean	2,287	3
PC	C_Aprendizagem	Based on Mean	1,578	3
		Based on Median	1,738	3
		Based on Median and with adjusted df	1,738	3
		Based on trimmed mean	1,657	3

*Test of Homogeneity of Variances*

Grupo			df2	Sig.
RAM	C_Aprendizagem	Based on Mean	156	,095
		Based on Median	156	,093
		Based on Median and with adjusted df	147,560	,093
		Based on trimmed mean	156	,081
PC	C_Aprendizagem	Based on Mean	229	,196
		Based on Median	229	,160
		Based on Median and with adjusted df	227,141	,160
		Based on trimmed mean	229	,177

C_Aprendizagem		Sum	df	Mea	
Grupo		of		n Square	F
		Squares			
RAM	Between Groups	1,557	3	,519	3,149
	Within Groups	25,712	156	,165	
	Total	27,269	159		
PC	Between Groups	,471	3	,157	,666
	Within Groups	53,977	229	,236	
	Total	54,448	232		

## ANOVA

C_Aprendizagem		Sig.
Grupo		
RAM	Between Groups	,027
	Within Groups	
	Total	
PC	Between Groups	,574
	Within Groups	
	Total	

## Post Hoc Tests

Dependent Variable:

## C. Aprendizagem Tukey HSD

Grupo	(I) Tmp_Srv	(J) Tmp_Srv	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
RAM	Até 10	11-20	,13434	,14528	,792
		21-25	,03439	,14912	,996
		> 25	-,10481	,14700	,892
	11-20	Até 10	-,13434	,14528	,792
		21-25	-,09995	,08196	,615
		> 25	-,23915*	,07804	,014
	21-25	Até 10	-,03439	,14912	,996
		11-20	,09995	,08196	,615
		> 25	-,13921	,08497	,360
	> 25	Até 10	,10481	,14700	,892
		11-20	,23915*	,07804	,014
		21-25	,13921	,08497	,360
PC	Até 10	11-20	,06821	,12158	,943
		21-25	,10069	,11554	,820
		> 25	,00040	,11455	1,000
	11-20	Até 10	-,06821	,12158	,943
		21-25	,03247	,08737	,982
		> 25	-,06782	,08607	,860
	21-25	Até 10	-,10069	,11554	,820
		11-20	-,03247	,08737	,982
		> 25	-,10029	,07730	,566
	> 25	Até 10	-,00040	,11455	1,000
		11-20	,06782	,08607	,860
		21-25	,10029	,07730	,566

Dependent Variable:

C\_Aprendizagem Tukey HSD

Grupo	(I) Tmp_Srv	(J) Tmp_Srv	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
RAM	Até 10	11-20	-,2430	,5116
		21-25	-,3529	,4217
		> 25	-,4866	,2769
	11-20	Até 10	-,5116	,2430
		21-25	-,3128	,1129
		> 25	-,4418	-,0365
	21-25	Até 10	-,4217	,3529
		11-20	-,1129	,3128
		> 25	-,3599	,0815
	> 25	Até 10	-,2769	,4866
		11-20	,0365	,4418
		21-25	-,0815	,3599
PC	Até 10	11-20	-,2464	,3829
		21-25	-,1983	,3997
		> 25	-,2961	,2969
	11-20	Até 10	-,3829	,2464
		21-25	-,1937	,2586
		> 25	-,2906	,1549
	21-25	Até 10	-,3997	,1983
		11-20	-,2586	,1937
		> 25	-,3004	,0998
	> 25	Até 10	-,2969	,2961
		11-20	-,1549	,2906
		21-25	-,0998	,3004

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

**Homogeneous Subsets**

C\_Aprendizagem

## b. CustomTables.

CTABLES

```

/VLABELSVARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_Aprendizagem
C_RecursosEnsino
  DISPLAY=LABEL
/TABLEA_Comunidade[MEANF40.2, STDDEVF40.2] + A_Valores[MEANF40.2, STDDEVF40.2]
+ B_Escola
  [MEANF40.2, STDDEVF40.2] + B_Apoio[MEANF40.2, STDDEVF40.2] + C_Apr
endizagem[MEANF40.2,
  STDDEVF40.2] + C_Recursos[MEANF40.2, STDDEVF40.2] BY Ensino
/CATEGORIESVARIABLES=EnsinoORDER=A KEY=VALUEEMPTY=INCLUDE

```

**Custom Tables**

```

SORT CASES BY Grupo. SPLIT
FILE LAYERED BY Grupo.

```

\* CustomTables.

CTABLES

```

/VLABELSVARIABLES=A_ComunidadeA_ValoresB_EscolaB_ApoioC_Aprendizagem
C_RecursosEnsino
  DISPLAY=LABEL
/TABLEA_Comunidade[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + A_Valores[S][MEANF40.2, STDDEV
F40.2] +
  B_Escola[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + B_Apoio[S][MEANF40.2, STDDEV
F40.2] + C_Aprendizagem
  [S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + C_Recursos[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2
] BY Ensino[C]
/CATEGORIESVARIABLES=EnsinoORDER=A KEY=VALUEEMPTY=INCLUDE
/CRITERIA CILEVEL=95.

```

**Custom Tables****Warnings**

The SPLIT FILE option LAYERED is ignored in Custom tables. To compare groups, use the split

---

variables as the outermost row variables in the table.

	Ensino			
	Regular		Ed especial	
	Mean	Standar dDeviation	Me an	Standar dDeviation
A_Comunidade	3,24	,42	3,20	,44
A_Valores	3,36	,47	3,12	,50
B_Escola	3,46	,54	3,39	,50
B_Apoio	3,38	,51	3,29	,52
C_Aprendizagem	3,32	,46	3,11	,48
C_Recursos	3,18	,56	3,00	,57

\* CustomTables.

CTABLES

/VLABELSVARIABLES=A\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_Aprendizagem

C\_RecursosGrupoEnsino

DISPLAY=LABEL

/TABLEA\_Comunidade[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + A\_Valores[S][MEANF40.2, STDDEV  
F40.2] +

B\_Escola[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + B\_Apoio[S][MEANF40.2, STDDEV

F40.2] + C\_Aprendizagem

[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2] + C\_Recursos[S][MEANF40.2, STDDEVF40.2

] BY Grupo > Ensino [C]

/CATEGORIESVARIABLES=GrupoEnsinoORDER=A KEY=VALUEEMPTY=INCLUDE

/CRITERIACILEVEL=95.

### Custom Tables

	Grupo				
	RAM			PC	
	Ensino				Ensino
	Regular	Ed especial	Regular	Standar dDeviation	Mea n
Mean	Standar dDeviation	Me an	Standar dDeviation	Mea n	
A_Comunidade	3,29	,41	3,35	,42	3,18
A_Valores	3,46	,39	3,47	,42	3,24
B_Escola	3,54	,49	3,68	,33	3,37
B_Apoio	3,48	,48	3,56	,34	3,25
C_Aprendizagem	3,41	,43	3,41	,33	3,22

---

C_Recursos	3,29	,54	3,18	,44	3,04
------------	------	-----	------	-----	------

	Grupo		
	PC		
	Ensino		
	Regular	Ed especial	
	Standar dDeviation	Me an	Standar dDeviation
A_Comunidade	,43	3,17	,44
A_Valores	,53	3,07	,49
B_Escola	,58	3,34	,51
B_Apoio	,51	3,25	,54
C_Aprendizagem	,47	3,06	,48
C_Recursos	,55	2,97	,58

T-TESTGROUPS=Ensino(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=A\_ComunidadeA\_ValoresB\_EscolaB\_ApoioC\_AprendizagemC\_Recursos

/CRITERIA=CI(.95).

### T-Test

Grupo		Ensino	N	Mean	Std. Deviation
RAM	A_Comunidade	Regular	140	3,2869	,40681
		Ed especial	20	3,3500	,42198
	A_Valores	Regular	140	3,4607	,38900
		Ed especial	20	3,4667	,42094
	B_Escola	Regular	140	3,5357	,49123
		Ed especial	20	3,6800	,32703
	B_Apoio	Regular	140	3,4839	,48281
		Ed especial	20	3,5625	,34293
	C_Aprendizagem	Regular	140	3,4089	,42573
		Ed especial	20	3,4125	,33055
	C_Recursos	Regular	140	3,2900	,54248
		Ed especial	20	3,1800	,44438
PC	A_Comunidade	Regular	115	3,1754	,43307
		Ed especial	115	3,1739	,43673
	A_Valores	Regular	118	3,2444	,52735
		Ed especial	119	3,0658	,49490
	B_Escola	Regular	116	3,3707	,57801
		Ed especial	120	3,3433	,51282
	B_Apoio	Regular	117	3,2479	,51013
		Ed especial	119	3,2479	,53727
	C_Aprendizagem	Regular	115	3,2210	,47270
		Ed especial	118	3,0614	,48474
	C_Recursos	Regular	117	3,0393	,55413
		Ed especial	118	2,9695	,58449

Grupo		Ensino	Std. Error Mean	
RAM	A_Comunidade	Regular	,03438	
		Ed especial	,09436	
	A_Valores	Regular	,03288	
		Ed especial	,09413	
	B_Escola	Regular	,04152	
		Ed especial	,07313	
	B_Apoio	Regular	,04080	
		Ed especial	,07668	
	C_Aprendizagem	Regular	,03598	
		Ed especial	,07391	
	C_Recursos	Regular	,04585	
		Ed especial	,09937	
	PC	A_Comunidade	Regular	,04038
			Ed especial	,04073
A_Valores		Regular	,04855	
		Ed especial	,04537	
B_Escola		Regular	,05367	
		Ed especial	,04681	
B_Apoio		Regular	,04716	
		Ed especial	,04925	
C_Aprendizagem		Regular	,04408	
		Ed especial	,04462	
C_Recursos		Regular	,05123	
		Ed especial	,05381	

		Levene's Test for Equality of Variances		
Grupo			F	Sig.
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	,003	,954
		Equal variances not assumed		
	A_Valores	Equal variances assumed	,037	,848
		Equal variances not assumed		
	B_Escola	Equal variances assumed	6,294	,013
		Equal variances not assumed		
	B_Apoio	Equal variances assumed	,942	,333
Equal variances not assumed				
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	2,301	,131	
	Equal variances not assumed			
C_Recursos	Equal variances assumed	2,210	,139	
	Equal variances not assumed			
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	,000	,985
		Equal variances not assumed		
	A_Valores	Equal variances assumed	,599	,440
Equal variances not assumed				
B_Escola	Equal variances assumed	1,066	,303	
	Equal variances not assumed			

			t-test for Equality of Means	
Grupo			t	d f
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	-,646	158
		Equal variances not assumed	-,628	24,322
	A_Valores	Equal variances assumed	-,063	158
		Equal variances not assumed	-,060	23,870
	B_Escola	Equal variances assumed	- 1,272	158
		Equal variances not assumed	- 1,716	32,757
	B_Apoio	Equal variances assumed	-,702	158
		Equal variances not assumed	-,905	30,945
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	-,036	158
		Equal variances not assumed	-,043	28,850
	C_Recursos	Equal variances assumed	,866	158
		Equal variances not assumed	1,005	27,779
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	,025	228
		Equal variances not assumed	,025	227,98 4
	A_Valores	Equal variances assumed	2,688	235
		Equal variances not assumed	2,687	233,79 2
	B_Escola	Equal variances assumed	,385	234

*Independent Samples Test*

232

Equal variances not assumed	,384	228,65 5
--------------------------------	------	-------------

---

			t-test for Equality of Means		
Grupo			Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	,519	-,06310	
		Equal variances not assumed	,536	-,06310	
	A_Valores	Equal variances assumed	,950	-,00595	
		Equal variances not assumed	,953	-,00595	
	B_Escola	Equal variances assumed	,205	-,14429	
		Equal variances not assumed	,096	-,14429	
	B_Apoio	Equal variances assumed	,484	-,07857	
		Equal variances not assumed	,373	-,07857	
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,971	-,00357	
		Equal variances not assumed	,966	-,00357	
	C_Recursos	Equal variances assumed	,388	,11000	
		Equal variances not assumed	,323	,11000	
	PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	,980	,00145
			Equal variances not assumed	,980	,00145
A_Valores		Equal variances assumed	,008	,17852	
		Equal variances not assumed	,008	,17852	
B_Escola		Equal variances assumed	,701	,02736	

*Independent Samples Test*

234

---

Equal variances not assumed	,701	,02736
-----------------------------	------	--------

---

Grupo		t-test for Equality of Means		
			Std. Error Difference	95% Confidence Lower
RAM	A_Comunidade	Equal variances assumed	,09769	-,25604
		Equal variances not assumed	,10043	-,27022
	A_Valores	Equal variances assumed	,09394	-,19149
		Equal variances not assumed	,09970	-,21179
	B_Escola	Equal variances assumed	,11343	-,36831
		Equal variances not assumed	,08409	-,31541
	B_Apoio	Equal variances assumed	,11192	-,29963
		Equal variances not assumed	,08686	-,25574
	C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,09931	-,19972
		Equal variances not assumed	,08221	-,17174
	C_Recursos	Equal variances assumed	,12709	-,14101
		Equal variances not assumed	,10943	-,11425
PC	A_Comunidade	Equal variances assumed	,05735	-,11156
		Equal variances not assumed	,05735	-,11156
	A_Valores	Equal variances assumed	,06643	,04765
		Equal variances not assumed	,06645	,04762
	B_Escola	Equal variances assumed	,07107	-,11266

*Independent Samples Test*

236

---

Equal variances not assumed	,07122	-,11297
--------------------------------	--------	---------

---

Grupo			t-test for Equality of ... 95% Confidence .. Upper
RAM	A_Comunidade	Equal variancesassumed	,12985
		Equal variances not assumed	,14403
	A_Valores	Equal variancesassumed	,17959
		Equal variances not assumed	,19988
	B_Escola	Equal variancesassumed	,07974
		Equal variances not assumed	,02684
	B_Apoio	Equal variancesassumed	,14248
		Equal variances not assumed	,09860
	C_Aprendizagem	Equal variancesassumed	,19257
		Equal variances not assumed	,16460
	C_Recursos	Equal variancesassumed	,36101
		Equal variances not assumed	,33425
PC	A_Comunidade	Equal variancesassumed	,11446
		Equal variances not assumed	,11446
	A_Valores	Equal variancesassumed	,30939
		Equal variances not assumed	,30943
	B_Escola	Equal variancesassumed	,16738
		Equal variances not assumed	,16768

		Levene's Test for Equality of Variances	
Gru		F	Sig.
po	B_Apoio Equal variances assumed	,947	,331
	Equal variances not assumed	,024	,876
C_Aprendizagem	Equal variances assumed		
	Equal variances not assumed	,867	,353
	C_Recursos Equal variances assumed		
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
Grupo		t	df
B_Apoio	Equal variances assumed	-,001	234
	Equal variances not assumed	-,001	233,717
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	2,543	231
	Equal variances not assumed	2,544	231,000
C_Recursos	Equal variances assumed	,940	233
	Equal variances not assumed	,940	232,534

		t-test for Equality of Means	
Grupo		Sig. (2-tailed)	Mean Difference
B_Apoio	Equal variances assumed	1,000	-,00004
	Equal variances not assumed	1,000	-,00004
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,012	,15957
	Equal variances not assumed	,012	,15957
C_Recursos	Equal variances assumed	,348	,06982
	Equal variances not assumed	,348	,06982

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
Gru		Std. Error	95% Confidence .
po		Difference	Lower
B_Apoio	Equal variances assumed	,06822	-,13444
	Equal variances not assumed	,06819	-,13438
	Equal variances not assumed	,06274	,03595
C_Aprendizagem	Equal variances assumed	,06272	,03599
	Equal variances not assumed	,07431	-,07658
C_Recursos	Equal variances assumed	,07429	-,07655
	Equal variances not assumed		

		t test for Equality of ...
		95% Confidence ..
Gru po	B_Apoio Equal variancesassumed	Upper ,13437
	Equal variances not assumed	,13431
	C_Aprendizagem Equal variances assumed	,28320
	Equal variances not assumed	,28316
	C_Recurso Equal variancesassumed	,21623
	Equal variances not assumed	,21620