

Márcia Andreia de Oliveira Vaz

**Expressões Artísticas e Educação Inclusiva:
Práticas Educativas dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Márcia Andreia de Oliveira Vaz

**Expressões Artísticas e Educação Inclusiva:
Práticas Educativas dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Márcia Andreia de Oliveira Vaz

Expressões Artísticas e Educação Inclusiva:
Práticas Educativas dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Prof.^a Doutora Ana Rodrigues da Costa.

RESUMO

O reconhecimento da importância das Expressões Artísticas como área fundamental para o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos em geral e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em particular não se tem traduzido em práticas consentâneas. O objetivo deste estudo consiste em verificar, nas percepções dos docentes titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, práticas educativas propícias à inclusão de alunos com NEE pela Arte/Expressões Artísticas, em contexto de sala de aula, assim como a relevância atribuída às Expressões Artísticas.

De acordo com a problemática e os objetivos definidos adotou-se um estudo descritivo e misto, em que se utiliza uma combinação das abordagens metodológicas de investigação quantitativa e qualitativa. Foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 42 docentes titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que incluem alunos com NEE na sala de aula regular. A idade média na amostra é de 43,48 anos (Desvio-padrão de 7,259), variando entre os 35 e 59 anos, sendo 85,71% do género feminino.

Os resultados mostram que, apesar do reconhecimento da importância do papel globalizante e abrangente das Expressões Artísticas no desenvolvimento dos alunos com NEE e no processo de ensino-aprendizagem, esta área tem vindo a perder importância no currículo, constituindo a sua extensão e a escassez de tempo as maiores dificuldades dos docentes, o que se traduz numa menor integração da educação artística nas práticas educativas no 1.º CEB. Os docentes do 1.º CEB desenvolvem as Expressões Artísticas em interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo, mas não adotam nenhuma metodologia ou recursos específicos para alunos com NEE os quais, sempre que possível, integram as atividades artísticas nos mesmos moldes que os restantes colegas da turma.

Palavras-Chave: Expressões Artísticas, Educação Inclusiva, Práticas Educativas, Alunos com NEE.

ABSTRACT

The recognition of the importance of the arts education as a key area for the harmonious development of students in general and students with special educational needs in particular has not been translated into consistent practices. The aim of this study is to verify, in the perceptions of class teachers, educational practices conducive to the inclusion of students with special educational needs through the arts in the context of the classroom, as well as the relevance given to the arts education.

According to the problems and set goals we adopted a descriptive mixed study, which uses a combination of methodological approaches of quantitative and qualitative research. We applied a questionnaire to a non-probability convenience sample consisting of 42 class teachers with students with special educational needs in the regular classroom. The average age in the sample is 43.48 years (deviation of 7.259), ranging between 35 and 59 years, 85.71% of females.

The results show that, despite the recognition by the teachers the importance of the arts education for its comprehensive and holistic role, this area has been losing importance in the curriculum and its extension and the lack of time are the greatest difficulties of teachers, which translates in lower integration of arts education in educational practices. Teachers develop the arts in interdisciplinarity with the other subjects in the curriculum, but not adopt any methodology or specific resources for students with special educational needs who integrate the artistic activities in the same way as the class.

Keywords: Arts Education, Inclusive Education, Educational Practices, Students with Special Educational Needs.

DEDICATÓRIA

A todas as crianças portadoras
de Necessidades Educativas Especiais

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero deixar um agradecimento especial à minha família, nomeadamente aos meus pais e irmãs pela inesgotável paciência e compreensão.

Agradeço também à Prof.^a Doutora Ana Rodrigues da Costa pelos conselhos e pelo apoio prestado durante a orientação deste estudo.

À Universidade Fernando Pessoa por ter concedido um alongamento do prazo de entrega deste trabalho.

Ao Ministério da Educação e Ciência e aos diretores dos Agrupamentos de Escolas pelo deferimento dos pedidos e autorização para aplicar o presente estudo nas várias escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que aceitaram participar quer nos estudos preliminares quer no preenchimento do inquérito final fornecendo valiosas opiniões que permitiram chegar aos resultados.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Arte e Educação.....	3
Introdução.....	3
1.1. Arte e Educação: Pressupostos Internacionais	3
1.2. Arte e Educação em Portugal	10
1.2.1. Perspetiva Histórica.....	10
1.2.2. Enquadramento Legal.....	14
1.3. Arte/Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
1.3.1. Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação	20
1.4. Formação de Docentes no domínio da Arte/Expressões Artísticas.....	21
1.5. A Avaliação na Arte/Expressões Artísticas.....	23
1.6. Constrangimentos à Arte/ Expressões Artísticas.....	26
1.7. Parcerias com Instituições e Comunidades Culturais.....	26
Capítulo II: Inclusão pela Arte/Expressões Artísticas.....	28
Introdução.....	28
2.1. Educação Inclusiva: Conceptualização e Enquadramento Legal	28
2.2. Educação Artística e Inclusão no Contexto Internacional.....	36
2.3. Potencialidades da Arte/Expressões Artísticas na Educação Especial.....	40
2.3.1. Potencialidades da Expressão Plástica na Educação Especial.....	44
2.3.2. Potencialidades da Expressão e Educação Musical na Educação Especial....	48
2.3.3. Potencialidades da Expressão Dramática/Teatro na Educação Especial.....	52
2.3.4. Potencialidades da Dança na Educação Especial	57

Capítulo III: Estudo Empírico	59
1. Introdução	59
1.1. Problema e Objetivos do Estudo	61
1.2. Variáveis.....	62
1.3. Tipo de Estudo.....	63
2. Método.....	63
2.1. Participantes	63
2.2. Material.....	65
2.3. Procedimento	66
3. Apresentação dos Resultados	69
3.1. Introdução.....	69
3.2. Caracterização da Amostra.....	70
3.3. Caracterização do Estudo	75
4. Discussão dos Resultados.....	84
Conclusão	89
Bibliografia.....	91
Anexos.....	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Literacia em Artes.....	18
Figura n.º 2 – Género.....	64
Figura n.º 3 – Habilitações Académicas	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Idade	64
Quadro n.º 2 – Dados Sociodemográficos	70
Quadro n.º 3 – Formação Especializada em Educação Especial	71
Quadro n.º 4 – Adequação da formação inicial em Expressões Artísticas.....	72
Quadro n.º 5 – Formação contínua em Expressões Artísticas.....	73
Quadro n.º 6 – Distribuição da formação contínua pelas diferentes áreas artísticas	73
Quadro n.º 7 – Experiência com alunos com NEE.....	74
Quadro n.º 8 – Anos de escolaridade.....	74
Quadro n.º 9 – Tipos de NEE	74
Quadro n.º 10 – Utilização das Expressões Artísticas.....	76
Quadro n.º 11 – Duração semanal (em minutos).....	76
Quadro n.º 12 – Articulação das Expressões Artísticas.....	79
Quadro n.º 13 – Frequência da articulação das Expressões Artísticas	79
Quadro n.º 14 – Frequência da avaliação das Expressões Artísticas.....	80
Quadro n.º 15 – Constrangimentos à implementação das Expressões Artísticas	80
Quadro n.º 16 – Coadjuvação	83
Quadro n.º 17 – Parcerias com instituições culturais	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Parecer da Comissão de Ética da UFP
Anexo II – Questionário usado no Estudo Preliminar
Anexo III – Ficha de Análise Cognitiva dos Itens
Anexo IV – Questionário Definitivo

Anexo V – Autorização do Ministério da Educação e Ciência

Anexo VI – Pedido de Autorização aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas

Anexo VII – Autorização dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas

Anexo VIII – Carta de Apresentação

Anexo IX – Declaração de Consentimento Informado

Introdução

Sendo reconhecido o importante papel da educação artística na formação integral do ser humano e sendo as artes catalisadoras da diferenciação e da diversificação do currículo, do desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, social e do pensamento criativo, torna-se fundamental integrar as artes (plásticas, musicais, dramáticas e dança) na educação e nas práticas educativas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta o seu valor intrínseco e instrumental, como oportunidade para conhecer e desenvolver as necessidades e interesses dos alunos com necessidades educativas especiais e maximizar o seu potencial individual, num comprometimento com a comunidade educativa e cultural.

O Conselho Nacional de Educação (2013) afirma que, no plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Expressões Artísticas são empurradas para uma área marginal do currículo escolar, devido à atribuição de tempos mínimos para Português e Matemática e à impreparação dos próprios professores para as lecionar, recomendando que a educação artística tenha um lugar importante nos currículos e nos horários escolares, sendo reforçado nas situações de dificuldades na aprendizagem ou na integração escolar, como nos casos do ensino especial.

Neste sentido, procurou-se verificar, nas perceções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, práticas educativas propícias à inclusão dos alunos com NEE pelas Expressões Artísticas, assim como a relevância atribuída à aplicação das Expressões Artísticas como forma de inclusão de alunos com NEE.

O estudo enquadra-se numa investigação de natureza descritiva na medida em que se pretende compreender a situação atual da inclusão de alunos com NEE pelas Expressões Artísticas através da recolha da opinião dos docentes do 1.º CEB. Este estudo é também um estudo misto, em que se utiliza uma combinação das abordagens metodológicas de investigação quantitativa e qualitativa, utilizando-se como método de investigação um inquérito por questionário.

Os resultados mostram que, apesar do reconhecimento da importância do papel globalizante e abrangente das Expressões Artísticas no desenvolvimento dos alunos com NEE e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, esta área tem vindo a perder importância no currículo, o que se traduz numa menor integração da educação artística nas práticas educativas no 1.º CEB. As áreas em que os docentes possuem mais formação correspondem às áreas desenvolvidas com mais frequência pelos docentes em contexto de sala de aula, como é o caso da Educação e Expressão Plástica em que os docentes possuem maior formação contínua (28,6%). Conclui-se também que o facto de os docentes implementarem a Dança com menor frequência na sua sala de aula se deve à falta de formação nesta área.

Os docentes do 1.º CEB desenvolvem as Expressões Artísticas em interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo, mas não adotam nenhuma metodologia ou recursos específicos para alunos com NEE os quais, sempre que possível, integram as atividades artísticas nos mesmos moldes que os restantes colegas da turma. Finalmente, os resultados revelam que a coadjuvação na área das expressões artísticas é uma prática pouco comum entre os docentes do 1.º CEB e, em média, não são estabelecidas parcerias entre as escolas e as instituições culturais.

Decorrente da pesquisa de referenciais teóricos pode concluir-se da escassez ou quase inexistência de literatura que englobe num só estudo todas as Expressões Artísticas (música, a dança, o teatro e as artes plásticas), relacionando-as com as práticas educativas inclusivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De facto, é variada a literatura sobre o contributo da Música no Ensino Básico, da Expressão Dramática e da Expressão Plástica/Artes Plásticas no Pré-Escolar; da Educação Tecnológica no 3.º Ciclo do Ensino Básico, para a inclusão e para o desenvolvimento global dos alunos. Todos os autores abordam a inclusão/educação inclusiva como problemática a estudar, assim como é notória a preocupação com o valor e o reconhecimento da Educação Artística no contexto escolar e na sociedade em geral.

O presente projeto de investigação visa ser um contributo para a valorização das Expressões Artísticas nas práticas educativas dos docentes do 1.º CEB junto de alunos com NEE.

Capítulo I: Arte e Educação

Introdução

A revisão da literatura, neste capítulo, debruçou-se sobre os temas considerados pertinentes relacionados com o tema em estudo, tomando como referência as recomendações emanadas de organismos internacionais sobre a importância da Educação Artística na educação, fazendo-se uma resenha da evolução histórica da Educação Artística em Portugal e o seu enquadramento legal. Analisam-se também a Educação Artística no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e temas como a formação de docentes e a avaliação no domínio das artes, os constrangimentos à Expressão Artística/Arte e as parcerias estabelecidas com instituições culturais.

1.1. Arte e Educação: Pressupostos Internacionais

Autores de referência como Read (2010), em Inglaterra e Rodrigues (Santos & Fonseca, 2008) no Brasil, exerceram uma influência incontornável no domínio da Educação Artística. Primeiro Presidente da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Associação Internacional de Educação pela Arte (INSEA), Read (2010) foi o criador do movimento “Educação pela arte” e autor de uma das mais influentes e célebres obras no campo da educação pela arte, “*Education thought art*” – “Educação através da Arte”, publicada em 1943. Reafirmando os ensinamentos de Platão, Read (2010, p.13) defendeu a tese de que “a arte deve ser a base da educação” (Santos, 1999; Valente & Lourenço, 1999; Read 2010).

Ao discutir o lugar da arte na educação, Read (2010) advoga um método de educação estética, que engloba todas as formas de expressão individual (plástica, musical, dançada, dramática, literária, poética e verbal), capaz de prover às necessidades especiais de todas as crianças, de desenvolver a expressão livre ou espontânea, a atividade de jogo, de cultivar a imaginação, a atividade criativa, com o objetivo último

de atingir uma perfeita maturidade de todas as faculdades físicas e mentais, estabelecer uma harmonia entre a sociedade e os indivíduos:

... o que tenho em mente não é meramente a «educação artística» como tal, que deveria ser denominada, mais propriamente, por educação visual ou plástica; a teoria a desenvolver abrange todos os modos de autoexpressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada (Read, 2010, p. 20).

Read (2010) defende um modelo de educação integrado, ou seja, a aplicação das disciplinas estéticas à matemática, à história, à ciência e a todos os aspetos sociais da vida escolar, como um meio auxiliar de aprendizagem de outras matérias, como um valioso contributo para o desenvolvimento do aluno como um todo (Read, 2010).

A crença tradicional na primazia do raciocínio lógico-matemático e linguístico, e do pensamento estilo QI dos testes padronizados, que dominou a instrução formal durante vários séculos, é desafiada por Gardner (1994) que, à luz da teoria piagetiana clássica, defende a existência de Inteligências Múltiplas, ou seja, diversas competências intelectuais humanas, abreviadas como inteligências humanas, variando desde a inteligência lógico-matemática e linguística, até à inteligência musical, corporal-cinestésica, espacial, inteligência interpessoal e intrapessoal¹, capacidades “relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras” (Gardner, 1994, p.7), “como resultado de fatores genéticos e ambientais que se interseccionam” (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986, *cit. in* Gardner, 1995, p.106).

Atento às cruciais implicações educacionais da teoria das inteligências múltiplas no desenvolvimento de currículos escolares efetivos, sobretudo para as chamadas populações especiais, crianças que são excecionais ou deficientes numa ou outra forma intelectual e apresentam um padrão incomum de aprendizagem, Gardner (1994, 1995, 2001) sugere que cabe aos educadores e professores identificar o perfil intelectual de

¹ Gardner identifica, em obras posteriores à obra “Teorias da Mente”, uma oitava inteligência, a inteligência naturalista, como “uma atração pelo mundo natural” (Antunes, 2005, p. 55), e a possibilidade da existência de uma nona inteligência, a existencial, definida por Gardner como “uma preocupação com as questões básicas da vida” (Gardner, 1999b, *cit. in* Armstrong, 2001, p. 163).

cada aluno, as suas potencialidades e dificuldades, ajustar os programas aos diferentes estilos de aprendizagem, de forma a maximizar o potencial intelectual de cada aluno, num ambiente de aprendizagem rico, estimulador, atraente e motivador e, num comprometimento com a comunidade, pais e instituições (Gardner, 1994, 1995, 2001).

Contudo, é uma suposição essencial deste estudo que os indivíduos não são todos iguais em seus potenciais cognitivos e em seus estilos intelectuais e que a educação pode ser mais adequadamente efetuada se for talhada para as capacidades e necessidades dos indivíduos envolvidos. De facto, o custo de tentar tratar todos os indivíduos da mesma forma ou de tentar transmitir conhecimento para indivíduos de maneiras inapropriadas aos seus modos preferidos de aprendizagem pode ser grande: caso possível é aconselhável delinear métodos para avaliar os perfis intelectuais dos indivíduos (Gardner 1994, p.293).

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner tem amplas implicações para a educação especial ao oferecer um modelo ou um paradigma de crescimento para os professores ou educadores começarem a centrar a sua atenção nas forças, capacidades e estilos de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais como pré-requisito para o desenvolvimento de estratégias e tipos de intervenção mais apropriados (Armstrong, 2001). Ferraz e Dalmann (2012) falam na necessidade de se desenvolver capacidades e aptidões e reforçar as já existentes através da utilização de técnicas expressivas com alunos com necessidades educativas especiais, de forma integrada e não isolada.

Armstrong (2001) tal como Gardner (1995) revelam exemplos de personalidades eminentes da história com necessidades especiais, nomeadamente problemas de aprendizagem significativos, mas excepcionalmente talentosas numa ou mais inteligências, como Thomas Edison, Winston Churchill, Pablo Picasso e Albert Einstein que, “(...) longe de ficarem enfraquecidos por essas dificuldades, esses indivíduos foram capazes de aproveitar os seus potenciais para fazerem contribuições notáveis (...)” (Gardner, 1995, p.176).

Gardner (1994a) considera a educação artística como um veículo para fomentar a autoexpressão, a imaginação, a criatividade e o conhecimento da própria vida afetiva. As artes proporcionam um marco especial de expressão pessoal, pois permitem às crianças oportunidades para explorar o seu ambiente, para expressar os seus sentimentos, emoções, sensações e ideias dominantes quando sentem dificuldades em expressá-las mediante símbolos discursivos (Gardner, 1994a).

Conclusões da avaliação da reforma educativa implementada nos Estados Unidos da América, em 1994, demonstraram a importância da integração da educação artística nos currículos escolares e o seu papel central na aprendizagem de todos os alunos. As artes são importantes em si mesmas e ajudam os alunos a aprender outras disciplinas do currículo. Para alguns alunos, as artes constituem uma primeira oportunidade para aprender e, para todos os alunos, as artes oferecem a oportunidade para aprender mais. Ao integrar o conhecimento e a compreensão, as artes ajudam os alunos a transformar a informação em sabedoria. Investigações revelam que as artes preparam os alunos para o mundo do trabalho; encorajam a autodisciplina e a persistência; atraem os pais e a família à escola; proporcionam oportunidades para parcerias entre escolas, organizações e instituições culturais, artistas locais e comunidades envolventes. As artes são uma forma de comunicação universal que ensina a diversidade cultural num mundo globalizado; as artes são indispensáveis à vida, são as linguagens da expressão humana, são formas de perceber e interpretar o mundo. Como fator chave para um programa artístico de sucesso é referido neste documento que a educação artística deve ser inclusiva, ou seja, todos os estudantes devem ter a oportunidade de estudar e praticar as artes (Department of Education, 1994).

Este princípio é igualmente defendido por vários organismos internacionais, como por exemplo UNICEF (1989), UNESCO (2005, 2006, 2010), UE (2009), CE (2009), OCDE (2011, 2012), que intervêm no domínio da Educação Artística definindo orientações, estabelecendo princípios e diretrizes, disponibilizando recursos, instrumentos de trabalho e indicando boas práticas (Diário da República, 2.ª série, n.º 19).

A primeira Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO (2006) que teve lugar em Lisboa, estruturou o Roteiro para a Educação Artística, um importante documento de referência, que explora a importância fundamental das artes na educação para o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento cultural, para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos, traçando estratégias para a introdução e promoção da educação artística nos sistemas educativos, e apontando grandes metas da Educação Artística no quadro dos desafios para o século XXI.

De acordo com a UNESCO (2006) a integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos para todos os alunos foi considerada condição essencial para cumprir uma das grandes metas, defender o direito humano à educação e à participação na vida cultural e artística. A Educação Artística “é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, tais como (...) pessoas portadoras de deficiência” (p.3), tal como é defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Todos os alunos possuem um potencial criativo e a Educação Artística contribui para o desenvolvimento das suas capacidades individuais, tais como a capacidade de iniciativa, a criatividade, a imaginação, a inteligência emocional, a reflexão crítica, o sentido de autonomia, a liberdade de pensamento e ação, o desenvolvimento cognitivo; possibilitando a integração das capacidades físicas, intelectuais e criativas. A Educação artística promove ainda a expressão da diversidade cultural ao constituir-se ao mesmo tempo como manifestação cultural e seu veículo de difusão (UNESCO, 2006).

Nesta conferência o professor e cientista António Damasio afirmou que é necessário reforçar a educação em artes, “(...) pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro” (Damasio, 2006 *cit. in* Nunes, 2007, p.3).

Lowenfeld (1958) afirma que uma educação unilateral dirigida unicamente à aquisição de conhecimentos não é suficiente para uma adaptação adequada ao mundo e às relações com o meio e, para as crianças que manifestam dificuldades de adaptação ao meio, a arte, iniciada nos primeiros anos de vida, pode constituir “ (...) a válvula reguladora entre o intelecto e as emoções”; “(...) o amigo que procuram naturalmente cada vez que algo as incomoda, ainda que inconscientemente, o amigo a que se dirigem quando as palavras são inadequadas” (Lowenfeld, 1958, p.8).

Como estratégias prioritárias para melhorar a qualidade da Educação Artística destaca-se a necessidade de investimento na formação dos professores e o

estabelecimento de parcerias entre escolas, professores generalistas, professores das várias áreas artísticas, artistas locais e instituições culturais. Os professores em geral devem ser sensíveis aos valores e qualidades dos artistas e habilitados a analisar, interpretar e avaliar obras de arte, integrar as artes nas suas práticas curriculares, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como uma das formas de aliviar a sobrecarga do currículo escolar (Matos e Ferraz, 2006; UNESCO, 2006).

De facto, a educação artística desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, contribuindo para alcançar alguns dos objetivos do Quadro de Ação de Dakar (2000) e a ênfase deve ser colocada nos aspetos interdisciplinares das artes, o que requer mudanças nos métodos de ensino e na formação de professores. Neste sentido, é sublinhado o duplo valor da arte no processo educativo: intrínseco e instrumental. As artes podem ser desenvolvidas individualmente como disciplinas de estudo, com o objetivo de desenvolver as competências artísticas dos alunos e como método para a aprendizagem de outras disciplinas através da utilização das artes, assim como para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem. Estes dois valores da arte não são opostos, mas complementares, não existindo qualquer benefício em separá-los (Matos & Ferraz, 2006; UNESCO, 2006).

No entanto, a falta de investigação e disseminação de informação e conhecimento sobre o valor e os benefícios da integração das artes na educação tem constituído um dos principais entraves à melhoria das práticas e metodologias, à mudança nas decisões políticas, e à implementação das artes no sistema educativo. Daí a necessidade de criação de uma agenda de investigação e apoios financeiros, de incentivar o desenvolvimento de bancos de dados que analisem, sistematizem e difundam informação e conhecimento sobre Educação Artística, assim como promover a colaboração interdisciplinar relativamente a metodologias de investigação artística (Matos & Ferraz, 2006; UNESCO, 2006).

A segunda Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Seoul, em maio de 2010, veio avaliar e incentivar a continuação da implementação do Roteiro da UNESCO através de um plano de ação com três grandes objetivos: “assegurar que a Educação Artística é acessível enquanto componente fundamental e durável da renovação qualitativa da educação”; “assegurar que as atividades de Educação Artística

e programas são de alta qualidade na sua conceção e realização”; “aplicar os princípios e práticas da educação artística de modo a contribuir para resolver os desafios sociais e culturais com que o mundo de hoje se defronta” (UNESCO, 2010, pp. 3-8).

Em 1995, o Conselho da Europa lançou o programa Cultura, Criatividade e os Jovens onde é referida “uma inconsistência entre declarações políticas nacionais, que enfatizam fortemente a importância (...) do desenvolvimento artístico e estético nos jovens, e a prática existente (...)” (Vasconcelos, 2011, p. 32). Também num relatório do Conselho da Europa refere-se que “os objetivos da educação artística compreendem o desenvolvimento intelectual; afetivo; cultural; moral; estético e criativo” (Robinson, 1996, *cit. in* Vasconcelos 2011, p. 32). Este Conselho considera a necessidade de mais investigação e de ação no domínio da Educação Artística (Wimmer, 2009, *cit. in* Vasconcelos 2011).

Em 2009, no âmbito do Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, a Comissão Europeia publicou um estudo sobre Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa onde se afirma que...

... a educação artística favorece o desenvolvimento de competências criativas, incentivando os estudantes a experimentar, expressar-se, cooperar, superar os problemas e tomar iniciativas. Por conseguinte, o reforço da educação artística para o desenvolvimento do potencial criativo e inovador deve constituir-se como uma componente central de qualquer estratégia de educação para a (...) coesão social e bem-estar individual (CE, 2009, p.20).

..., e se conclui que o tempo mínimo dedicado ao ensino das artes é muito baixo; os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não são treinados para ensinar todas as formas de arte incluídas no currículo escolar; e as atividades extracurriculares podem ajudar a promover a educação artística nas escolas (CE, 2009).

Uma das conclusões do Congresso Iberoamericano de Educação Artística; Sentidos Transibéricos, que teve lugar em Portugal, em maio de 2008, vem reforçar esta ideia ao considerar que as artes devem fazer parte integrante do currículo escolar não como um elemento externo ou marginal, mas como uma das áreas curriculares essenciais da educação.

Goldberg (1997) afirma que as artes são fundamentais para o desenvolvimento humano, para a construção do conhecimento, para a promoção e perpetuação da cultura; são uma linguagem, uma forma de expressão e de comunicação. Afirma que o modelo tradicional de educação artística nas escolas não tem tido em conta o enorme potencial das artes no conhecimento e desenvolvimento intelectual. Defende, por isso, a integração das artes (performativas e não performativas) no currículo como metodologia ou estratégia para a aprendizagem com, e através das artes. As artes são um instrumento poderoso para motivar os alunos, para melhorar o ensino e aprendizagem, criar possibilidades para os alunos trabalharem com ideias em vez de as absorverem, a expressar e transformar as suas ideias e compreensões sobre o mundo à sua volta, e aplica-las de forma criativa, inovadora, a potenciar o pensamento criativo, crítico e reflexivo, a capacitar os alunos a imaginar possibilidades, a encontrar soluções, tornando-os membros ativos na procura do conhecimento, e a trabalharem colaborativamente.

Goldenberg (1997) fala também no valor intrínseco das artes; assim como as artes podem melhorar a aprendizagem noutras disciplinas, outras disciplinas podem melhorar a compreensão sobre as artes, criando e apreciando as artes. As artes preparam o palco para a aprendizagem numa atmosfera criativa e expandem as oportunidades de aprendizagem para a vida.

1.2. Arte e Educação em Portugal

1.2.1. Perspetiva Histórica

Santos (1989, p. 102), uma referência incontornável no domínio da educação artística, evoca “três momentos revolucionários” da história de Portugal que se repercutiram no valor educativo atribuído às artes, a saber: a revolução liberal de 1820, a revolução republicana de 1910 e a revolução democrática de 1974, destacando alguns “pedagogistas precursores”.

Assim, em 1829, é publicada “a primeira obra merecedora de algumas referências” (p.103), “Da educação”, de Almeida Garrett, onde refere a importância de uma formação estética, e defende a inclusão das artes na Educação como meio imprescindível para a formação social, democrática e do caráter dos jovens. Seguidor das ideias de Garrett, Adolfo Coelho, “na transição do período liberal para o republicano” (p. 106) proclama “o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Santos, 1989, p. 105).

Com o início da 1.ª República surge uma verdadeira consciencialização e maior abertura à integração das artes no sistema escolar, com a campanha pioneira pela Educação Artística liderada por João de Barros, poeta e pedagogo, com o seguinte princípio: “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (p. 106). Escreve também que “o aspeto mais grave da educação artística é o aspeto que ela possui como fator de educação cívica e educação moral no primeiro ensino” (p. 106); “como fator de educação social, como auxiliar imprescindível da educação da criança e do adolescente” (p. 106) (Santos, 1989, 1999; Sousa, 2003).

Estas novas conceções de arte na educação são corroboradas por personalidades como Cardoso Júnior e Leonardo Coimbra. Este, ministro da Instrução Pública e filósofo, afirmava no seu “Problema da Educação Nacional” que “a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações de harmonia estética” (p. 109, Santos, 1989), que vão de encontro aos conceitos dos jardins-escolas João de Deus, fundados em 1911 (Santos, 1989, 1999).

O regime ditatorial instaurado na sequência do 28 de maio de 1926, ao privilegiar um ensino apenas cognitivista, “empurrou a expressão artística para uma área marginal dos currículos escolares e desvalorizou as práticas artísticas” (Santos, 1999, p.128).

Nos anos 50, uma renovada importância atribuída à educação pela arte deveu-se à ação de um grupo de “pioneiros de uma nova conceção das artes na educação” (Santos, 1989, p.102), onde se incluem artistas como Nikias Skapinakis, educadores como Cecília Menano, Calvet de Magalhães, Alice Gomes e pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos, entre outros responsáveis pela criação, em 1956,

da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA), tendo como objetivo a educação, e as artes como as metodologias mais eficazes para a realização de uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor (Santos, 1989, 1999; Sousa, 2003).

Na sequência de uma série de históricas conferências realizadas em 1957, no Porto e em Lisboa, é publicada, anos depois, em 1966, a obra “Educação Estética e Ensino Escolar” que compila uma série de estudos de interesse permanente, não sujeitos às vicissitudes do tempo, que, como prefacia Santos (1966, p.16) “ (...) têm o incontestável mérito de chamar a atenção para a exigência de remodelação do nosso ensino em termos de respeito pela evolução estética da criança e sua significação para o ensino escolar”.

No capítulo Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte incluído na obra supracitada, Santos afirma que a educação pela arte, com as atividades de expressão plástica, corporal e rítmica, constitui “uma das melhores e mais eficientes formas de higiene mental infantil, aquela que permite uma mais perfeita integração das emoções” (p. 37), “um corretivo de valor psicoterapêutico para certas perturbações” (p.50), permitindo à criança desenvolver a capacidade de expressão das suas emoções, afetos e sentimentos, muitas vezes não verbalizáveis, e a sublimação dos instintos, o que não se consegue com a instrução das matérias clássicas. E acrescenta ainda que a instrução clássica e artística deve “fazer parte de um mesmo programa conjunto, que integre as várias formas de aprendizagem e proporcione um desenvolvimento harmónico da personalidade” (p.70). (Santos, 1966,1982).

Em 1965 é criado um Centro de Investigação Pedagógica na Fundação Calouste Gulbenkian onde se desenvolviam estudos e pesquisas é criada por Arquimedes Santos, grande pioneiro, a disciplina “Psicopedagogia da Expressão Artística” como “a matriz de uma educação estética geradora de uma Paidêutica do Amor e da Alegria” (p.66), que, ao afastar-se da contemplação da clássica beleza formal, procura promover a criatividade a expressividade, a sensibilidade, a comunicabilidade e a sociabilidade da criança (Santos,1977).

Na mesma linha de pensamento, Santos (1977, 1989), uma referência incontornável no domínio da Educação Artística, chama a atenção para a importância educativa das expressões artísticas no ensino básico e para as suas múltiplas funções no desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança, no “apuramento da sensibilidade e da afetividade”, no “aproveitamento noutras matérias escolares”, no “equipamento experiencial para a vivência artística” e no “enriquecimento expressivo na formação artística”. A dimensão da afetividade é apresentada por este pedagogo como uma importante dimensão para a formação da personalidade da criança, e considerando que as expressões artísticas se inserem no campo da afetividade, evoca a opinião de Piaget (Santos, 1977, 1989, p.25):

... se na vida da criança há duas necessidades essenciais que são, por um lado, a adaptação à realidade material e social, e, por outro, o conjunto das realidades individuais, que se exprimem pelos jogos simbólicos, a arte, na criança, seria um esforço de conciliação entre essas duas necessidades, uma como que síntese entre a expressão do eu e as formas de atividades adaptadas (Santos, 1977, p.96).

Santos (1989) afirma também que estudos experimentais provam que os alunos que beneficiam de atividades artísticas obtêm melhor rendimento noutras disciplinas, nomeadamente na aprendizagem das línguas, da história e da literatura pela dramatização, na aprendizagem da leitura e da escrita pelas expressões plástico-visuais (Santos, 1989). Através do ritmo, do som, do gesto, do canto, e de outros meios expressivos, a criança comunica melhor, relaciona-se com os outros, fala mais e melhor, exprime-se clara e corretamente; e a criatividade permitirá a capacidade de intervir na transformação do mundo (Santos, 1977).

Nos anos 70, o Ministro da Educação, Veiga Simão, nomeia Maria Madalena de Azeredo Perdigão para presidir uma Comissão Consultiva para a Reforma do Conservatório Nacional de Lisboa, onde é criada a Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte, conhecida internacionalmente pelas suas avançadas conceções pedagógico-artísticas. Aqui funcionou o curso inovador de Professores de Educação pela Arte, regido por Arquimedes Santos, com a missão de formar e preparar professores para a Educação pela Arte, mais especificamente da Música, da Dança e do Teatro, ou seja, educadores que veem na Arte, nas artes, o motivo principal da sua ação pedagógica. Este curso foi o grande responsável pela introdução, depois da Revolução

Democrática de 25 de abril de 1974, da área de Movimento, música e drama, não só nos programas oficiais do Ensino Básico, mas também nos currículos do Magistério (Santos, 1977, 1989, 1999; Sousa, 2003):

... não como uma preocupação de ensino artístico, mas a promoção, através de meios expressivos onde as artes radicam, de um harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança. E se este é o escopo fundamental da Educação, há, deste modo, uma coincidência com os objetivos essenciais das «atividades expressivas», que, mais que quaisquer outros, propiciam atingir tal propósito (Santos, 1977, p.115).

Esta experiência pedagógica única durou até 1980 quando, por despacho ministerial n.º379/80 é suspensa a Escola Piloto de Educação pela Arte, sendo completamente extinta por Decreto-Lei n.º 310/83, segundo o qual deverá enquadrar-se nas futuras escolas superiores de educação. Segundo Santos (1999) esta promessa nunca aconteceu, mas apesar desta “arbitrariedade ministerial, as sementes lançadas germinaram em vários campos educacionais e culturais” (Lei 310/83; Santos, 1999; Valente e Lourenço,1999; Sousa, 2003). Em 1978 é apresentado um projeto do Plano Nacional de Educação Artística por Madalena Perdigão, onde surgem oficialmente os conceitos de educação pela arte e educação para a arte (Santos, 1977):

A Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da Personalidade. O Ensino Artístico almeja a formação de Artistas. A Educação pela Arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da Vida, e dela decorrendo, a certa altura, mais ou menos intensamente, a do Ensino Artístico (Santos, 1977, p.81).

1.2.2. Enquadramento Legal

A Constituição da República Portuguesa de 1976² afirma no artigo 73.º o direito de todos os cidadãos à educação e à cultura, cabendo ao Estado promover a democratização da educação e da cultura, o desenvolvimento da personalidade, a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades culturais. No artigo 74.º, alíneas d) e f) do n.º 2 da lei fundamental, incumbe ao Estado “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”, assim como “estabelecer a interligação do

² Data de 2005 a última (VII) Revisão Constitucional da República Portuguesa, Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto.

ensino e das atividades económicas, sociais e culturais”. No artigo 78.º é consagrado o direito de todos os cidadãos “à fruição e criação cultural”, devendo o Estado, em colaboração com organismos culturais, “incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de ação cultural” (alínea b, do n.º2 do artigo 78.º), e “promover a salvaguarda e valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum” (alínea c, do n.º2 do artigo 78.º) (Constituição da República Portuguesa, 2005).

A “Lei de Bases do Sistema Educativo”, Lei n.º 46/86³, publicada a 14 de outubro de 1986, estabelece o quadro geral do sistema educativo, consagrando, pela primeira vez na história da educação em Portugal, a importância das artes na educação. No seu artigo 3.º é estabelecido que:

... o sistema educativo organiza-se de forma a (...) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (...) assegurar o direito à diferença, merecendo (...) da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (...) contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (...) pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres (Lei n.º46/86).

Os artigos 5.º, 7.º e 8.º definem, entre outros objetivos educacionais, o desenvolvimento das capacidades de expressão, a imaginação criativa, a atividade lúdica, a valorização das atividades manuais, a promoção da “educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética”, “o desenvolvimento (...) das expressões plástica, dramática, musical e motora”, exatamente os mesmos objetivos apontados há algumas décadas por vários pedagogos portugueses, assim como pela Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional. Determina também, na alínea a) do n.º1 do artigo 8.º: “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º46/86; Sousa, 2003).

À Lei de bases do Sistema Educativo sucede-se o diploma regulamentador da implementação da Educação Artística no sistema educativo, o Decreto-Lei n.º344/90, de 2 de novembro, “que estabelece as bases gerais da organização da educação artística

³ Alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

pré-escolar, escolar e extraescolar”. No seu preâmbulo, reconhece a insuficiência da prática de educação artística em Portugal, pretendendo “a reestruturação global e completa de todo o sistema” ao contemplar as áreas da música, dança, teatro, artes plásticas, cinema e audiovisual, assim como as “suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extraescolar” (Lei 344/90; Parecer n.º1/92; Sousa 2003).

No artigo 2.º estipulam-se os objetivos da educação artística, voltando a referir-se a expressão artística, a imaginação criativa, a sensibilidade estética, novamente os mesmos objetivos apontados pela Educação pela Arte:

... estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global; educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, ... (Lei 344/90).

Os artigos 3.º, 7.º, 9.º e 10.º estipulam que a educação artística genérica destina-se “a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área”, a desenvolver em todos os níveis de ensino, “como componente da formação geral dos alunos.” No 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular, sendo assegurada pelos docentes do ensino regular, em colaboração com pais e encarregados de educação e com o apoio de docentes especializados (Lei 344/90; Parecer n.º1/92; Sousa 2003).

De acordo com Sousa (2003), a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei regulamentador da Educação Artística dão uma clara interpretação de que, apesar da Educação pela Arte estar presente em todos os níveis escolares, ela é “premente e indispensável, sobretudo a nível da Pré-escolaridade e do 1.º ciclo do ensino básico”, não com o propósito de formar futuros artistas, mas de estimular todas as capacidades potenciais da criança (Sousa, 2003).

A Expressão Musical, a Expressão Dançada, a Expressão Dramática e a Expressão Plástica deverão fazer parte integrante das organizações programáticas, ao mesmo nível que a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências (Sousa, 2003).

Caldas e Vasques (2014) referem a importância da integração das diferentes áreas artísticas no currículo e de forma articulada com as restantes disciplinas, evitando-se a sua fragmentação e dispersão, como forma de preenchimento de espaços vazios ou mero prazer.

A educação artística vocacional “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”, podendo ser ministrada em escolas especializadas (artigos 11.º e 12.º da Lei 344/90).

No que se refere à educação artística em modalidades especiais, o Decreto-Lei 344/90 identifica quatro possíveis, destacando-se a modalidade “educação especial”. Em relação a esta modalidade remete para legislação própria a sua regulamentação, de acordo com o disposto nos artigos 17.º e 18.º da Lei 46/86. Na opinião de Sousa (2003) a modalidade de educação especial “atuará mais nas suas dimensões terapêuticas (Musicoterapia, Dançaterapia, Dramaterapia, entre outras) do que propriamente como elemento estritamente artístico-educacional” (Sousa, 2003, p. 68).

Contudo, os diplomas regulamentares previstos no Decreto-Lei 344/90 para as diversas áreas da Educação Artística não chegaram a ser publicados (Parecer n.º2/99). O parecer n.º 1/92 sobre Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual elaborado por António de Almeida Costa estabelece a existência de professores itinerantes para apoio à educação pré-escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (art. 29.º).

1.3. Arte/Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na reorganização curricular do ensino básico consagrada na Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro⁴, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais constitui-se como um instrumento de referência central para o desenvolvimento do currículo ao contemplar uma multiplicidade de competências gerais

⁴ Decreto-Lei alterado pelos Decretos-Leis n.º 209/2002, de 17 de outubro, n.º 396/2007, de 31 de dezembro, n.º 3/2008, de 7 de janeiro e n.º 18/2011, de 2 de fevereiro.

e específicas, assim como tipos de experiências de aprendizagem, estabelecendo linhas orientadoras para o desenvolvimento da Literacia em Artes, que assume um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

No ano letivo de 2006/2007, com a implementação do Programa de Enriquecimento Curricular e do conceito de escola a tempo inteiro, tiveram início nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo, no domínio artístico (Despacho n.º 12591/2006, DR, 2.ª série, n.º 115, de 16 de junho; Despacho n.º 19575/2006, DR, 2.ª série, n.º 185).

A designação Literacia em Artes implica as competências artísticas comuns a todas as artes e organizam-se em quatro grandes domínios ou eixos estruturantes e interrelacionados, definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico, a saber: “apropriação das linguagens elementares das artes”; “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”; “desenvolvimento da criatividade”; e “compreensão das artes no contexto” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001):

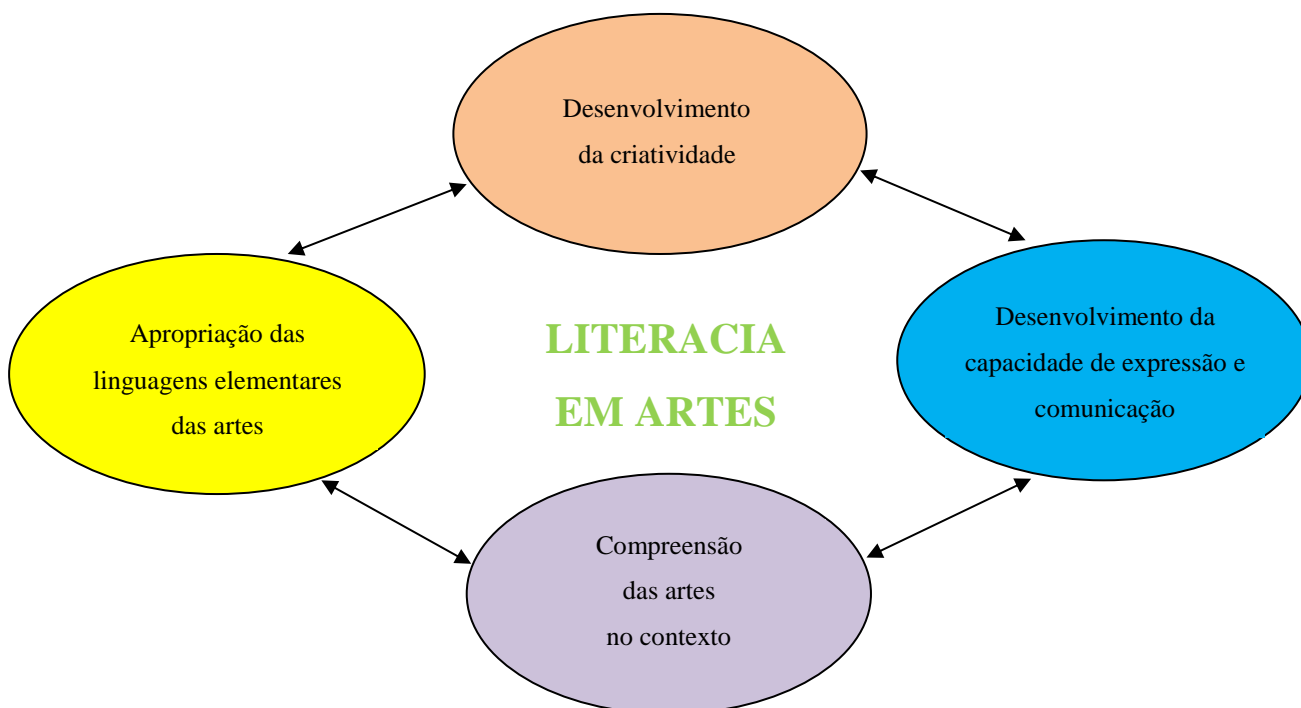


Figura n.º 1: Literacia em Artes – Adaptado de Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, 2001, p.152.

A Educação Artística desenvolve-se em quatro grandes áreas artísticas, ao longo do ensino básico:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

No 1.º Ciclo, estas quatro áreas mantêm a especificidade própria, sendo trabalhadas, de forma integrada, pelo professor generalista, sob a designação genérica de Expressões Artísticas. É pretendido, assim, garantir a articulação horizontal interdisciplinar, assegurando-se, em simultâneo, a articulação vertical quer com a Educação Pré-Escolar, quer com os subsequentes ciclos do Ensino Básico. Para esta articulação sequencial pode contribuir, ainda, a coadjuvação de professores especialistas das diferentes áreas artísticas (Metas de Aprendizagem, DGIDC).

A 23 de dezembro de 2011, um despacho do Ministério da Educação e Ciência, o Despacho n.º 17169/2011, dá por finda a aplicação do principal documento curricular para o Ensino Básico, Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, vigente há uma década, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Com a revogação deste documento orientador, até então considerado como a referência central para o desenvolvimento do currículo, “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” (Despacho n.º 17169/2011).

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, designa as áreas disciplinares por disciplinas (alínea a) do n.º 2 do artigo 8.º). Embora tenham sido criadas as Metas de Aprendizagem para a Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta atividade encontra-se integrada na área da Expressão e Educação Físico-Motora. Este Decreto-Lei também estabelece a carga horária semanal destinada ao desenvolvimento das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que é, no mínimo, de 3 horas semanais (Matriz do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

A Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, estabelece o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho).

1.3.1. Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação

O parecer n.º 2/99 do Conselho Nacional de Educação sobre Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes defende a educação estética como parte integrante da educação capaz de “ampliar as potencialidades cognitivas, afetivas e expressivas da pessoa na compreensão do eu, do corpo e do outro”, integrar a razão com os sentimentos e as emoções, contribuir “para a sensibilização ao conhecimento, através de uma intuitiva apropriação dos saberes e das aprendizagens”, com reflexo positivo no aproveitamento dos alunos com deficiências ligeiras, graves e muito graves. Sendo muitas vezes minorizado o papel da educação artística sacrificada à utilidade das disciplinas teóricas, Salvado Sampaio considera que:

não se pode isolar a aquisição dos aspetos cognitivos das outras áreas do saber, ou seja, a aprendizagem constitui um todo e a realização noutras áreas, que não sejam as cognitivas, contribui para o reforço das aquisições cognitivas” (Salvado Sampaio, “Educar e formar ao longo da vida, Seminário, CNE, *cit. in* Parecer n.º 2/99).

Entre outras medidas recomenda a promoção de “atividades pedagógicas, culturais e artísticas (...) através de visitas de estudo e assistência a espetáculos, concertos e exposições”; a colaboração de músicos, artistas plásticos, atores, cenógrafos; o estabelecimento de parcerias com instituições e associações culturais e artísticas; e a criação de “equipas móveis” de professores que “coadjuvem a prática do ensino em escolas de monodocência, no pré-escolar e em escolas dos ensinos básico e secundário onde não existam meios próprios (...)” (Parecer n.º 2/99, DR n.º 28, 2.ª série, de 3 de fevereiro).

O Programa Nacional intitulado Educação Estética e Artística em Contexto Escolar, em desenvolvimento pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, constitui-se como uma estratégia de aferição das Metas de

Aprendizagem na área das artes, pretendendo envolver crianças, docentes e famílias para desenvolver o gosto pelas diferentes formas artísticas, valorizar a Educação Estética, valorizar a arte como forma de conhecimento que se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano, reforçar a parceria entre as escolas e várias Instituições Culturais (museus, teatros, academias, e outras), e estimular o conhecimento do património cultural e artístico (Programa de Educação em Contexto Escolar, DGIDC).

As Metas de Aprendizagem do 1.º ciclo das diferentes expressões artísticas foram estruturadas em domínios comuns, que decorrem dos quatro grandes domínios ou eixos organizadores das competências em Literacia em Artes definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essências (p.152) que se designam: “Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”; “Desenvolvimento da Criatividade”; “Apropriação das Linguagens Elementares das Artes”; e “Compreensão das Artes no Contexto”. De acordo com esses eixos ou domínios, surgem os subdomínios específicos para cada uma das expressões artísticas, os quais se mantêm nos restantes ciclos do Ensino Básico. A elaboração das metas articulou-se também com o definido na Organização Curricular e Programas: Programa 1.º Ciclo Ensino Básico. As metas de Dança foram elaboradas com base nos conceitos educativos de autores e pedagogos reconhecidos. (Metas de Aprendizagem, DGIDC; Marques, E., s/d).

Pressupondo-se uma articulação entre os diferentes níveis educativos, num plano de continuidade e de processos pedagógicos integrados e contextualizados, e de desenvolvimento da criança, as Metas para a Educação Pré-Escolar e as metas para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos seguem uma orientação metodológica que contempla as mesmas tipologias de atividade e de aprendizagem (Marques, E., s/d).

1.4. Formação de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico no domínio da Arte/Expressões Artísticas

O Conselho Nacional de Educação considera que a formação dos educadores e dos docentes dos ensinos básico e secundário é limitada e insuficiente. Os docentes generalistas devem possuir, para além da competência pedagógica, “conhecimentos

técnicos específicos e referências estéticas estimuladas através de atividades criativas”, tornando-se fundamental a colaboração de artistas na formação dos docentes. No caso dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a monodocência requer “maiores e melhores conhecimentos nas áreas das expressões, muitas vezes através da mudança da ótica utilizada em termos de conteúdos programáticos e formas de os exercer” (Parecer n.º 2/99, DR n.º28, 2.ª série, de 3 de fevereiro).

Santos (1989, pp. 112 e 120) questionava: “estão os professores únicos habilitados para uma adequada educação expressivo-artística? Se não estão, como coadjuvá-los?”. Santos considerava fulcral a valorização da polivalência do professor único, a sua consciencialização pedagógica, expressiva e artística, uma prévia e aturada formação técnico-prática, assim como a intensificação da sua preparação na aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos específicos por meio de estudos especializados.

Read (2010, p.253) afirma que “o papel do professor deve ser o de um auxiliar, guia, inspirador, parteira psíquica” e Cizek (*cit. in* Read 2010) afirma que “o professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir” (p. 257).

Goldberg (1995) faz referência a um programa de formação para professores denominado SUAVE (Socios Unidos para Artes Via Educación) que proporciona formação e apoio aos docentes em contexto da sala de aula, workshops para professores, visitas a museus e atividades de performance com artistas/especialistas profissionais, estabelecendo um trabalho colaborativo na sala de aula, de forma a familiarizar os docentes com metodologias e técnicas artísticas específicas e encorajá-los a integrar as artes no currículo como metodologia para explorar os conteúdos das várias disciplinas curriculares e encorajar os alunos a aprender. Os resultados do programa demonstraram que as metodologias e estratégias dos professores melhoraram assim como o seu pensamento sobre o ensino e aprendizagem evoluiu; a autoestima, a confiança, a criatividade e o trabalho cooperativo dos alunos também evoluiu (Goldeberg, 1995).

Moura e Mendonça (2001 *cit. in* Lacerda e Gonçalves, 2009) evidenciam a importância do professor assumir uma atitude ativa não se limitando ao papel de

observador, mas que seja estimulado a desenhar, dançar, tocar e representar (Lacerda e Gonçalves, (2009). Pais (2006) advoga a necessidade dos professores assumirem uma atitude pedagógica e uma “sensibilidade para estimular as sensações e a percepção na criança, para desenvolver as suas capacidades de criação e de experimentação” (p.35). Os professores devem ter formação e informação/conhecimentos de técnicas e recursos específicos sobre cada uma das formas de arte, um conhecimento profundo sobre o que está a fazer para orientar as crianças de forma positiva, havendo materiais menos sofisticados mas com os quais podem atingir os mesmos objetivos. Pais (2006) considera que os professores têm receio de apostar nas artes uma vez que eles próprios não tiveram oportunidade de experimentar, contactar com a arte, sendo importante estar disponível para aceitar novos desafios.

Sanderson (2008) argumenta que é crucial para o sucesso do currículo a existência de professores qualificados, caso contrário pouco progresso pode ser feito no desenvolvimento do conhecimento, compreensão e atitudes positivas face à aprendizagem.

1.5. A Avaliação das artes/expressões artísticas

Gardner (1995), ao propor uma nova abordagem à avaliação nas artes, defende que os alunos devem ter a oportunidade de estar ativamente envolvidos em atividades de produção artística, de aprender “desempenhando, agindo ou fazendo” (p.121), em torno de projetos significativos; de “ser introduzidos aos modos de pensamento manifestados (...) pelos artistas (...) e por aqueles que analisam, criticam e investigam os contextos culturais” (p. 123). Para Gardner “a avaliação da aprendizagem é crucial nas artes” (p.124), devendo respeitar as inteligências específicas e centrar-se nas capacidades e conceitos mais importantes em cada forma de arte, permitindo a exploração de sentimentos, num “empreendimento cooperativo envolvendo artistas, administradores, pesquisadores e os próprios alunos” (Gardner, 1995, p.125).

Gardner (1995) define avaliação...

como a obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar um *feedback* útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante (Gardner, 1995, p. 150).

E faz uma distinção entre avaliação e testagem, considerando que ...

o que distingue a avaliação da testagem é o fato de a primeira favorecer as técnicas que eliciam informações no curso do desempenho habitual, e sua apreensão com o uso de instrumentos formais administrados num ambiente neutro, descontextualizado (Gardner, 1995, p.151).

Em alternativa à testagem formal padronizada da escola uniforme como forma exclusiva de avaliação, Gardner (1995) propõe “a avaliação no contexto” (p.140), ou seja, a avaliação deve ocorrer no contexto de produção dos alunos, do envolvimento dos alunos em encontrar e resolver problemas e projetos capazes de os motivar e interessar, no ambiente natural de aprendizagem onde “as forças naturais e adquiridas dos alunos possam manifestar-se” (p.157); deve ser justa para com a inteligência, atender às diferenças individuais, níveis de desenvolvimento, aos produtos elaborados, objetivos e desejos do aluno em participar, ao desempenho, utilizada para o benefício do aluno, indicando forças individuais a explorar. Ao considerar a visão multifacetada da mente defende também a escola centrada no indivíduo.

Para além disso, Gardner (1995) defende a criação e avaliação de portfolios ou processofolios, uma pasta onde o aluno guarda trabalhos em andamento, trabalhos concluídos, trabalhos de artistas que admira ou desgosta. A qualidade, a regularidade e o aperfeiçoamento das produções artísticas ajudam a esclarecer a consciência que o aluno tem sobre as suas potencialidades e dificuldades, a e refletir, a autocriticar e ser criticado, a descobrir e resolver problemas, encorajando o aluno a desenvolver-se.

Peter (1998b) salienta que a avaliação nas artes deve ser explícita e coerente, cumprindo quatro princípios fundamentais na educação artística, a saber: facilitar o progresso individual e a continuidade do currículo; melhorar a coordenação entre disciplinas e atender às necessidades de responsabilização. Hargreaves (1990, *cit. in* Peter 1998b) afirma que a avaliação nas artes não deve ser subjetiva nem intuitiva e

Neelands (1991, *cit. in* 1998b) para afirmar que a avaliação nas artes deve ter em conta o processo e não o resultado ou o produto.

Para Peter (1998a, 1998b) a qualidade da relação aluno-professor é fundamental, assim como a cooperação, a negociação, a ênfase na diversidade e individualidade para o desenvolvimento da sociabilização e da comunicação. Os professores devem ajudar os alunos a pensar através de problemas, desenvolver a sua metacognição, a consciência de si próprios, tornando-os capazes de fazer escolhas e tomar decisões.

Goldberg (1997) considera as artes como um importante instrumento de avaliação capaz de proporcionar métodos alternativos e criar mudanças em algumas conceções tradicionais relativamente às reais capacidades dos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem nas áreas académicas. Integrar as artes no currículo como estratégia para o ensino-aprendizagem proporciona aos alunos com dificuldades académicas a oportunidade de provar as suas habilidades, de brilhar noutras áreas, de demonstrar a sua criatividade e potencialidade em alguma área artística, melhorar a sua autoestima e autoconfiança. Através das artes os alunos expressam a sua compreensão dos conteúdos das várias áreas, assim como proporcionam meios para avaliar a sua compreensão de conceitos importantes dos conteúdos curriculares. As artes permitem aos docentes avaliar a compreensão e o conhecimento dos alunos acerca do mundo, porque através das artes os alunos representam ideias, pensamentos, sonhos, esperanças e preocupações, que não expressam através das palavras. As artes fornecem aos docentes informações úteis sobre as reais capacidades dos alunos e uma maior compreensão das suas potencialidades e habilidades gerais, inteligência, estilo de aprendizagem e personalidade, permitindo aos docentes melhor avaliar o progresso de seus alunos.

De acordo com este autor, existem várias formas de avaliar a aprendizagem dos alunos através do seu trabalho artístico, nomeadamente através da autoavaliação; da criação, com o apoio de docentes, dos seus próprios instrumentos de avaliação, o que torna os alunos mais reflexivos e responsáveis; da observação atenta das ações dos alunos, ouvindo o que têm para dizer; da criação de portefólios para avaliar individualmente o progresso do trabalho de cada aluno; da avaliação da performance do aluno, em oposição aos testes estandardizados limitados à avaliação do pensamento lógico matemático e linguístico da escola tradicional (Goldberg, 1997).

Segundo Rief e Heimburge (2000), avaliar arte é muito subjetivo devendo a ênfase ser colocada não no produto final, mas no processo, no esforço desenvolvido e na participação, de tal modo que o aluno seja encorajado a ser criativo e expressivo numa atividade que lhe dê prazer e confiança, longe do controlo do professor. As autoras sugerem a criação de dossiers de arte, onde sejam guardados os trabalhos dos alunos, com o objetivo de registar o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo; devendo ser evitado o sistema de cotação formal no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

1.6. Constrangimentos à Expressão Artística/Arte

Piaget (1954, *cit. in* Bahia, 2009) afirma que o maior obstáculo ao desenvolvimento da expressão artística reside na família e no sistema tradicional de educação, que limita “a espontaneidade natural da expressão artística que as crianças revelam precocemente” (p. 140), em vez de a enriquecer, não apostando na literacia simbólica, visual e artística, e não promovendo o pensamento criativo. Ao analisar investigações realizadas no domínio da educação artística formal e não formal no distrito de Lisboa, Bahia conclui que a crença no “jeito” para o desenho e para outras formas artísticas como determinante para um produto de qualidade, a ênfase no produto em detrimento de processo, o apelo à perfeição e a avaliação punitiva da produção constituem práticas de educação artística constrangedoras da espontaneidade da expressão artística. Pelo contrário, a exposição a obras de arte, a reflexão crítica, o treino da capacidade de visualização, a diversificação de estratégias, o respeito pela individualidade, o treino orientado por especialistas num ambiente criativo potenciam o desenvolvimento da expressão artística da criança (Bahia, 2009).

1.7. Parcerias com instituições e comunidades culturais

Goldberg (1997) afirma que a utilização dos recursos da comunidade local, tais como: centros de arte, artistas, associações artísticas, organizações locais, galerias de arte, é fundamental para apoiar o professor na conceção de atividades artísticas na sala de aula. O professor pode também convidar artistas à escola oferecendo aos estudantes modelos no domínio das artes, assim como pais para apoiar projetos escolares.

A Lei-Quadro dos Museus Portugueses, Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto, estabelece na alínea b) do n.º1 do artigo 2.º que “os museus constituem instrumentos indispensáveis no domínio da fruição e criação cultural”, desenvolvendo programas e atividades educativas culturais que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais, no respeito pela diversidade cultural, em colaboração e articulação com o sistema de ensino (artigos 42.º e 43.º). A respetiva lei promove ainda “condições de igualdade na fruição cultural”, apoiando pessoas com necessidades especiais, nomeadamente com deficiência (artigo 59.º), e o combate à exclusão social (Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto).

Em entrevista publicada por Barros (2006) na revista *Noesis*, Natália Pais⁵, defende que os museus, em articulação com escolas, devem proporcionar a todas as crianças “experiências de fruição artística que passem pela experimentação do processo criativo” (p.34). Refere a importância dos primeiros contactos com os museus serem algo de encantatório, de feérico, de mágico, de libertador, que permita soltar o imaginário, estimule o desenvolvimento da criatividade e a leitura subjetiva, “sem informação demasiado escolarizada” (Barros, 2006, p.37). Gardner (1995) também refere o carácter evocativo e aberto dos museus.

O documento estratégico da UNESCO (2006) define um conjunto de recomendações dirigidas a educadores, pais, artistas, diretores de escolas e instituições educativas, decisores políticos e organizações intergovernamentais e não-governamentais, ao nível da promoção do valor e do impacto social das artes na educação; do reconhecimento do papel da Educação Artística; do estabelecimento de parcerias entre escolas, pais, comunidade, organizações e instituições, e redes de cooperação entre os Estados Membros e diversas instituições; do desenvolvimento de políticas de Educação Artística; do apoio mediante a produção e disponibilização de recursos e materiais; da investigação, avaliação e partilha de conhecimento; da formação e apoio a professores, escolas e artistas (UNESCO, 2006; Matos & Ferraz, 2006).

⁵ Fundou o Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian

Capítulo II: Inclusão pela Arte/Expressões Artísticas

Introdução

Neste segundo capítulo, a revisão da literatura aborda a Educação Inclusiva procurando relacioná-la com a Educação Artística, tomando como referência estudos internacionais sobre a importância da Educação Artística na Educação Especial. Analisam-se também as potencialidades da Arte/Expressões Artísticas na Educação Especial.

2.1. Educação Inclusiva: conceptualização e enquadramento legal

O princípio consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 que afirma o direito à educação de todos os indivíduos (artigo 26.º) inspirou um grande número de tratados internacionalmente reconhecidos, nomeadamente A Convenção sobre os Direitos da Criança⁶, que Portugal ratificou em 1990, e que proclama no artigo 23.º o efetivo acesso da criança deficiente à educação, de forma a promover a sua integração social e o seu desenvolvimento pessoal e cultural, e, no artigo 2.º, o dever de se “respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças (...) sem discriminação alguma”:

Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade. (...) a assistência fornecida (...) é concebida de maneira a que a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual (Convenção sobre os Direitos da Criança, UNICEF, 1989, pp. 16 e 17).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e

⁶ A 20 de novembro de 1989 foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a « Convenção sobre os Direitos da Criança », ratificada por mais de 150 países. Comemoração, a 20 de novembro de 2014, do 25.º aniversário da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Banca Mundial, em Jomtien, Tailândia, em 1990, vem reafirmar a necessidade de assegurar o direito à educação de todas as crianças com necessidades educativas especiais como um direito fundamental e parte integrante do sistema educativo:

Devem ser tomadas medidas de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo (ponto 5 do artigo 3.º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, UNESCO, 1990).

Em 1993, foi adotado pelas Nações Unidas as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência e consignado que as crianças com deficiência devem “receber o apoio de que precisam dentro das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e ação social” (CNE,1999,p.27).

Com a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, “referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva” (Parecer n.º1/99, p.10), que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, em Salamanca, é consagrado o princípio da Educação para Todos e da Educação Inclusiva, sendo reconhecida “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”. É igualmente proclamado como desafio da escola inclusiva o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança como a base de construção duma sociedade respeitadora das diferenças e da dignidade de todos. Seguindo uma orientação inclusiva, as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, ix):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp. 11 e 12).

O Enquadramento de Ação de Dakar, de 2000, reafirma os princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, com o objetivo principal de atingir a Educação para Todos até 2015 (UNESCO, 2000).

Em Portugal, a política de inclusão tem por referência orientações nacionais e internacionais. Na Constituição da República Portuguesa de 1976⁷, o artigo 71.º afirma que ...

os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados (ponto 1 do artigo 71.º da Constituição da República Portuguesa, 2005),

incumbindo ao Estado (artigo 74.º) assegurar o ensino universal, gratuito e obrigatório, assim como garantir a todos o direito à educação, à cultura e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (artigos 73.º e 74.º da Constituição da República Portuguesa, 2005).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, que veio contribuir de forma determinante para dotar a educação especial de um quadro de referência à muito desejado (Bairrão, 1998, p.57), constituem objetivos do ensino básico, entre outros, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...), condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º), e constituindo a educação especial uma das modalidades especiais de educação escolar, tem por objetivo “a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais”; “o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais”; “a ajuda na aquisição da estabilidade emocional”; “o desenvolvimento das possibilidades de comunicação”; “o apoio na inserção familiar, escolar e social” (artigos 16.º e 17.º). O artigo 18.º estabelece a integração em escolas regulares, segundo modelos diversificados, “tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” ou “em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (Lei de Bases do Sistema Educativo; Bairrão, 2008).

Apesar de, na opinião de Bautista *et al* (1993), uma atenção mais concreta passe a ser dada à Educação Especial através da Lei 46/86, de 14 de outubro, é, efetivamente, com o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que “define o regime de gratuitidade e de escolaridade obrigatória”, que estabeleceu que “os alunos com necessidades educativas específicas (...), estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não

⁷ Data de 2005 a última (VII) Revisão Constitucional da República Portuguesa.

podendo ser isentos da sua frequência” (artigo 2.º, n.º 2). O Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para todos os jovens e crianças até aos 18 anos, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Influenciado pela lei americana e inglesa dos finais dos anos 70 (Bairrão, 2008), o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto “vem dar corpo aos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Bautista *et al*, 1993), “assumindo um conceito de necessidades educativas mais abrangente” ao contemplar “situações de deficiência, as dificuldades de aprendizagem e a excecionalidade” (Miranda *et al*, 2010). Ao abandonar a categorização baseada em decisões de foro médico, centra-se em critérios pedagógicos, consagrando um conjunto de medidas de regime educativo especial mais integradoras e menos restritivas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um Plano Educativo Individual (PEI) e de um Programa Educativo (PE), responsabilizando a escola regular pela procura de respostas educativas eficazes para os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem e uma maior participação dos pais na educação dos seus filhos (Decreto-Lei n.º 319/91). A individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) (Correia, 2008) é “da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução” (artigo 17.º).

O Despacho Conjunto n.º 105/97⁸, de 1 de julho, com base nas novas perspetivas inclusivas da Declaração de Salamanca, “visa introduzir uma mudança significativa (...) no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais” (Despacho Conjunto n.º 105/97), criando os “docentes de apoio educativo” que desempenham funções de apoio educativo “à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (alínea a do n.º 3 do Despacho conjunto n.º 105/97). “Para orientação técnico-científica dos docentes (...) de apoio educativo especializado são designadas, (...), equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio” (ponto

⁸ O Despacho 10856/2005, de 13 de maio, retificado pelo Despacho 1068/2005, de 22 de junho, altera e republica o quadro regulamentar dos apoios educativos consagrados no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.

4.1 do Despacho Conjunto n.º105/97), em substituição do modelo assente nas Equipas de Educação Especial, em vigor desde o início dos anos 70, “que centrava o apoio sobre o professor de ensino especial dirigido ao aluno individual” (CNE, 1999, p.67; Parecer n.º1/99 do CNE; Sanches e Teodoro, 2006).

O Parecer n.º1/99 do Conselho Nacional de Educação recomenda uma escola inclusiva capaz de dar respostas adequadas a todas as crianças, em função das suas necessidades, uma escola suportada em práticas de diferenciação e diversificação pedagógica, um currículo flexível capaz de atender à diversidade de alunos e a adequação dos processos de avaliação, numa perspetiva ecológica de mudança que favoreça a inclusão e o sucesso de todos os alunos (Parecer n.º1/99).

O conceito de necessidades educativas especiais tem sofrido uma evolução ao longo da história da educação especial. O Parecer n.º1/99 do Conselho Nacional de Educação refere dois importantes documentos no domínio da educação especial: a Lei Pública 94-142⁹, de 1975, nos EUA, que propõe “o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita” (Bairrão, 1998, p.21), e o Warnock Report, de 1978, no Reino Unido, que veio substituir a predominância do modelo médico tradicional de diagnóstico pelo modelo educativo, e introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (Bairrão, 1998; Parecer 1/99, de 15 de janeiro).

Wedell (1983, *cit. in* Bairrão, 1998, p.24) define necessidades educativas especiais como “o desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”. Davidson (*s/d, cit. in* Parecer n.º1/99, p.8) refere que “um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades que exigem adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem”, sendo, deste modo, alargado o conceito de necessidades educativas especiais a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, não se circunscrevendo à situação de deficiência; pois “todos os alunos, durante todo o percurso escolar, ou apenas numa parte dele, podem deparar com algumas dessas dificuldades” (Bairrão, 1998 *cit. in* Parecer n.º1/99, p.8).

⁹ PL 92-142, « The Education for All Handicapped Children Act » passou, em 2004, a ser designada por IDEA « Individuals with Disabilities Education Improvement Act » (Correia, 2010 ; Derby, 2011).

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), com a Declaração de Salamanca, o conceito de necessidades educativas especiais é clarificado, ao considerar que:

a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro, é definido o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente. No artigo 10.º pode ler-se:

... consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carater permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde (Artigo 10.º).

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, estabelece a noção de educação inclusiva que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”, e...

... define os apoios especializados a prestar (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carater permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (artigo1.º).

A alteração à Lei estabelece ainda que nos casos em que o ensino regular não consiga dar resposta adequada à inclusão dos alunos “em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes (...) propor a frequência de uma instituição de educação especial” (n.º7, artigo 4.º, Lei n.º 21/2008).

Correia (2008, 2010) afirma que após a publicação do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, não parece defender os interesses de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, dando relevância ao atendimento de alunos cegos e com baixa visão, alunos surdos, com perturbações do espectro do autismo, multideficiência e

surdo-cegueira. São alvo de discriminação os alunos com deficiência mental, com dificuldades de aprendizagem específicas, com perturbações emocionais, cujas problemáticas são também de carácter permanente ou significativas. Este autor refere ainda que a grande maioria de alunos com NEE significativas não é submetido à elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI), “uma das pedras basilares em que devem apoiar-se as respostas educativas para estes alunos” Correia (2010, p.15). Na recomendação n.º1/2014 sobre Políticas Públicas de Educação Especial do Conselho Nacional de Educação, Grácio (2014) considera “que a atual legislação deixa desamparado um conjunto considerável de alunos que manifestam necessidades educativas especiais”, devendo ser desenvolvidas medidas educativas temporárias capazes de responder às necessidades educativas especiais de caráter transitório, e a situações de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, impeditivas do desenvolvimento de aprendizagens.

A UNESCO (2009 *cit. in* Rodrigues, 2013) considera que a Educação Inclusiva deve conceptualizar-se como um processo capaz de identificar e eliminar barreiras à aprendizagem, promover o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, em particular dos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso. Sendo também um valor, não se pode falar só em equidade enquanto promoção do acesso e sucesso para todos, mas permitir a interação entre todos os participantes no processo educativo, enquanto processo de troca, de entreajuda e de conhecimento (Rodrigues, 2013). Costa (2009) afirma que Educação Inclusiva não é um evento, é um processo, uma meta a alcançar, é uma questão que se prende com os direitos humanos, pois todas as crianças têm o direito ao seu lugar na escola independentemente dos seus problemas ou deficiências e é a escola que tem de se adequar à diversidade da população escolar.

Um estudo da OCDE publicado em 2008 sobre equidade na educação defende que os sistemas educativos devem conjugar igualdade de oportunidades e inclusão na sua conceção, nas suas práticas escolares e nos recursos. Propõe 10 medidas para a equidade em educação com o objetivo de reduzir o insucesso e o abandono escolares, tornando os sistemas educativos mais justos e inclusivos (Rodrigues, 2013). Gaspar (2008) refere que o conceito de equidade em educação é operacionalizado em torno de dois domínios, a igualdade de oportunidades e a inclusão.

González *cit. in* Correia (2010) afirma que a educação inclusiva pode contemplar ou não a educação especial. Uma escola para todos não segregava nem integra, mas estuda os apoios necessários para que todos os alunos possam desempenhar o seu papel como cidadãos. Citando Ainscow (1997) a autora refere três importantes fatores chave na criação de salas de aula inclusivas: planificação da aula como um todo, utilização dos alunos como recursos naturais de apoio e a improvisação de planos e atividades em resposta às reações dos alunos. Como refere Sanches (2003, *cit. in* Sanches e Teodoro, 2006) falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula; “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” (p.73).

Morgado (2010, *cit. in* Correia, 2010), na mesma linha de pensamento de Bairrão (2008), refere os potenciais benefícios do modelo de educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais na obtenção de melhores resultados escolares, ajudando-a a desenvolver ao máximo o seu potencial, para os seus pares ao estimular as experiências de aprendizagem, as atitudes de cooperação, interajuda e valores positivos face à diferença e diversidade, e para os professores e técnicos tornando-os mais confiantes, melhorando o seu desenvolvimento profissional.

Correia (2008, 2010) define inclusão como “a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, (...) às suas características e necessidades” (p.16). Considera os alunos com NEE os que, “por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, ...” (p.18). Por condições específicas entende o autismo, a surdo cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem específicas, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde. Por serviços de educação especial entende o conjunto de recursos especializados (educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico).

2.2. Educação Artística e Inclusão no contexto internacional

Blandy (1991, *cit. in* Derby, 2011) afirma que durante o século XIX a arte foi utilizada como ferramenta de diagnóstico da deficiência e da demência, problemas que necessitavam da atenção terapêutica baseada na relação médico-paciente.

Em meados da década de 70 do século XX, o termo incapacidade associa-se ao movimento dos direitos civis e, com a publicação da lei americana “Education for All Handicapped Children Act” (Public Law 92-142), em 1975, é instituído o “movimento da integração” (Derby, 2011, p.96), sendo historicamente os professores de artes os primeiros a receber alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula (Derby, 2011; Burdick & Theoharis, 2008; Sargent & Farley, 2005). Derby refere ainda “The Americans with Disabilities Act of 1990” (ADA) considerado como um marco cultural e legislativo “para a compreensão da deficiência em termos de justiça social e diversidade, não como uma condição inerentemente biológica, mas como resultado de ambientes incapacitantes” (Derby, 2011, p.96).

Hourigan e Hammel (2011, p.174) referem que a revisão da lei em 2004, conhecida por “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA), afastou-se do movimento de integração para dar lugar ao movimento de inclusão, mantendo seis princípios fundamentais, a saber: “rejeição zero”; “avaliação não discriminatória”; “educação pública apropriada e gratuita”; “ambiente menos restritivo possível”; “processo equitativo”; “envolvimento parental”. De acordo com o preceituado nesta legislação, crianças com necessidades educativas especiais devem ser educadas no ambiente menos restritivo possível, em salas de aula do ensino regular (Sargent & Farley, 2005; Burdick & Theoharis, 2008; Bain & Hasio, 2011; Hourigan & Hammel, 2011). Defensores da inclusão total, consideram a sala de aula regular o lugar adequado para os alunos NEE, o que traz grandes desafios aos professores que trabalham em ambientes totalmente inclusivos, assim como a necessidade de ajustar o programa, a disposição apropriada dos alunos em salas de aula de maiores dimensões, tipos de apoio necessários ao sucesso dos alunos (Hourigan & Hammel, 2011). Em salas de aula inclusivas os alunos com necessidades educativas especiais podem aprender através da interação com os seus pares, desenvolvendo, de forma positiva, a sua própria identidade

(Bain & Hasio, 2011), assim como fazer descobertas que em sala de aula separada não teriam oportunidade de fazer (Sargent & Farley, 2005).

Burdick e Theoharis (2008) sublinham que os professores começaram a reconhecer as artes como uma estratégia de ensino, um modo de expressão, “um veículo para melhorar o baixo auto-conceito dos alunos” com necessidades educativas especiais, “para treinar e reforçar a capacidade perceptual, motora e académica” (Dalke, 1984, *cit. in* Theoharis & Burdick, 2008, p.167). Os autores afirmam ainda que “a produção artística dos alunos com NEE deixou simplesmente de servir o currículo para contribuir de forma valiosa para a educação e desenvolvimento total do aluno” (Blandy, 1989 *cit. in* Theoharis & Burdick, 2008, p.186).

Tilton (1996, *cit. in* Bain & Hasio, 2011) define inclusão como a integração de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, onde podem aprender todo o currículo escolar, beneficiando a classe e criando maiores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Bain e Hasio (2011) consideram que os professores de arte devem proporcionar aos alunos com NEE autênticas experiências de aprendizagem através da planificação de estratégias adequadas e diferenciadas de ensino e aprendizagem capazes de adaptar as atividades às necessidades individuais de aprendizagem, aos diferentes tipos de NEE, assim como adaptar os materiais artísticos para os alunos com capacidades motoras limitadas, aceitar os diversos níveis de competência dos alunos; trabalhar de forma colaborativa com professores de educação especial, auxiliares, membros da comunidade, de forma a apoiar o seu crescimento pessoal, social e intelectual.

Sargent e Farley (2005), num estudo sobre como incluir alunos com NEE em salas de aula de música, afirmam que é fundamental que o professor de música esteja familiarizado com o Programa Educativo Individual para, deste modo, obter as informações necessárias, conhecer as necessidades individuais de cada um dos alunos com NEE, encorajá-los e motivá-los a participar em todas as atividades e apoiá-los individualmente. Os autores concluem que os alunos com NEE apenas são incluídos na sala de aula através de apoio ou através da atenção especial do professor, pois quando não há apoio os alunos são forçados apenas a sentar e observar. De acordo com Hammel e Hourigan (2011), o professor de música deve participar nas reuniões de elaboração do

Plano Educativo Individual de forma a poder contactar, comunicar e colaborar com professores de educação especial, professores do 1.º ciclo e obter destes o apoio necessário aos desafios que surgem na sala de aula de música: “colaboração envolve cooperação, comunicação, resolução de problemas, partilha de ideias e informações, planificação e facilitação de estratégias para os alunos” (Adamek & Darrow *cit. in* Hammel & Hourigan, 2011, p. 175).

Theoharis e Burdick (2008, 2012), Hammel e Hourigan (2011) afirmam que com o aumento da inclusão nas escolas, muitos alunos com NEE começaram a frequentar as classes de artes com o apoio de profissionais, ou assistentes, considerados os catalisadores da implementação da educação de alunos com NEE na sala de aula regular e cuja presença na sala de aula lhes oferecia oportunidades para melhorar o acesso ao currículo, modificar e adaptar adequadamente os materiais, utilizar métodos e técnicas específicas e eficazes. Os autores referem a importância do estabelecimento de comunicação e cooperação entre o assistente e o especialista de música de forma a determinar o papel de ambos na sala de aula e compreender as necessidades individuais dos alunos. Afirmam que o apoio deve ser fornecido aos especialistas de música, ao aluno com NEE e a todos os alunos da turma permitindo uma maior independência, interação social e comunicação dos alunos com NEE e os seus pares, assim como a experimentação de materiais, de processos e de técnicas de forma natural, sem o apoio intensivo, impositivo e limitativo de escolhas e de ideias.

MacLean (2008) refere a importância do professor encorajar o assistente, ou outro profissional que o apoie, a não realizar o trabalho pelo aluno, mas a criar o seu próprio trabalho artístico ao lado dos alunos e reforçar, valorizar o trabalho dos alunos (MacLean, 2008). Hammel & Hourigan (2011) afirmam que os outros alunos podem ser excelentes assistentes na sala de aula inclusiva, reforçando o comportamento dos seus pares com NEE, num ambiente de aprendizagem colaborativo que aceita as diferenças.

Para MacLean (2008), o objetivo da inclusão não é a uniformização, mas a maximização do potencial do aluno para um desenvolvimento pleno como ser humano. Inclusão significa não só receber alunos com diferentes necessidades na sala de aula regular, mas sobretudo aceitar e compreender que todos têm diferentes forças e habilidades. Em vez dos alunos com necessidades educativas especiais serem colocados

à margem das experiências de aprendizagem, devem participar nas atividades artísticas com os seus pares mediante modificação, adaptação ou alteração do material (MacLean, 2008).

MacLean (2008) afirma que o desenvolvimento intelectual de todos os alunos deve ser assegurado pela educação que lhes deve proporcionar os instrumentos necessários para perceber o mundo à sua volta e participar plenamente na cultura. Considera que muitos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente com deficiência intelectual, têm o potencial de se tornar cidadãos plenamente realizados e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Assim como a literacia numérica e escrita é essencial para todos os alunos, também a literacia estética e artística constitui um dos pilares da educação. O envolvimento em criações artísticas, da mesma forma como se pratica a leitura e os números, pode levar ao desenvolvimento estético e à capacidade de “pensar nas artes” (p.95). Através da atividade imaginativa da arte pode ser dada a oportunidade a cada aluno de descobrir e articular sua própria voz para contar a sua história. Para o autor, alunos com deficiência cognitiva podem aprender a linguagem da arte (MacLean, 2008).

Para MacLean (2008) as artes podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a educação artística fornece aos alunos as ferramentas cognitivas necessárias para conhecer e perceber o mundo. As artes permitem atender à diversidade de necessidades dos alunos, capacitando os alunos com dificuldades académicas a encontrar outras formas de expressar o que não podem dizer por palavras, a encontrar uma forma alternativa de linguagem. Ao encorajar as suas ideias e permitir múltiplas interpretações, os alunos estão muito mais propensos ao envolvimento em processos cognitivos, como a resolução de problemas. Ao tornarem-se capazes de expressar a sua própria voz, os alunos com deficiência intelectual serão capazes de se envolver na cultura, encontrando assim um lugar mais justo na sociedade. A participação em atividades artísticas oferece um meio poderoso para que os alunos se conheçam a si mesmos e se envolvam no processo de recriação de si mesmos, tornando-se mais participativos e capazes de comunicar com os seus pares, tolerar a incerteza, aumentar a autoconfiança e a capacidade de se adaptar a ambientes novos (MacLean, 2008).

Hermon e Prentice (2003) afirmam que igualdade de oportunidades não significa que todos os alunos recebam o mesmo currículo, mas um currículo que se adequa às suas necessidades e realce as suas potencialidades. Corbett (1999 *cit. in* Hermon & Prentice, 2003) considera que as artes potenciam capacidades em vez de fechar possibilidades promovendo uma atitude positiva face à diferença e à diversidade.

2.3. Potencialidades da Arte/Expressões Artísticas na Educação Especial

Peter (1998a, 1998b) afirma que as crianças aprendem melhor tornando-se participantes ativos no processo de aprendizagem. As artes constituem um meio por excelência de exemplificação de oportunidades de aprendizagem ativa proporcionando aos alunos experiências potencialmente poderosas e memoráveis. As artes são potencialmente uma forma significativa de integrar e sintetizar conhecimentos, habilidades e compreensão, abraçando aspetos transversais do currículo, tais como o desenvolvimento pessoal e social, a resolução de problemas, a comunicação, as capacidades de estudo, a cidadania, a educação para a saúde, a educação ambiental e a igualdade de oportunidades. A autora salienta que os professores devem aproveitar as possibilidades das artes para enriquecer a aprendizagem nas diferentes áreas do currículo. Para os alunos com necessidades educativas especiais as artes podem oferecer uma oportunidade de aprender de forma significativa um aspeto do currículo que poderia parecer muito remoto e abstrato. A capacidade dos alunos para trabalhar em qualquer forma de arte será um reflexo do seu desenvolvimento conceptual e organizacional. As crianças vão trazer para uma experiência de arte o que sabem e entendem do seu mundo, juntamente com os meios para expressar ou comunicar isso para os outros. As ligações naturais entre as artes e as outras disciplinas devem ser maximizadas.

Peter (1998a, 1998b) salienta que os professores não devem comprometer o progresso dos alunos numa forma de arte em particular ao utilizar as artes para atender outras áreas do currículo. Os professores têm a obrigação de desenvolver nos seus alunos conhecimentos, habilidades em compreender as artes, apresentar as artes, a apreciar as artes como críticos exigentes. Os professores precisam de trabalhar as

potencialidades dos alunos nas artes, para que todos possam encontrar satisfação e prazer nas artes, enquanto desenvolvem também áreas onde demonstram mais dificuldades. É através da consciência dos alunos do desenvolvimento das suas capacidades de expressão e comunicação que a sua confiança e autoestima é aumentada, permitindo-lhes fazer escolhas reais e tomar decisões. As artes promovem a criatividade e geram comprometimento com a tarefa, em contextos motivadores, significativos, encorajam a fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, devendo começar a ser olhadas como indispensáveis no horário escolar. Desenvolvem nas crianças a capacidade de expressão e comunicação dos seus pensamentos e sentimentos.

O currículo deve ter como objetivos desenvolver nos alunos conhecimentos, capacidades e compreensão de modo a tornarem-se “self-advocates” na sociedade, com o máximo de autonomia possível, exprimirem pensamentos e sentimentos, fazer escolhas e tomar decisões (Peter, 1998a, 1998b).

Germain (2008) afirma que as artes podem beneficiar todos os alunos numa multiplicidade de direções, realçando o carácter inerentemente interdisciplinar das artes e a sua relação com outras disciplinas do currículo. As atividades artísticas devem ser planeadas tendo em conta as necessidades individuais e os interesses dos alunos e não sobretudo numa deficiência específica ou limitação, por isso é fundamental que os professores conheçam as necessidades específicas dos seus alunos para que os possam apoiar na progressão em áreas consideradas fracas e potenciar áreas fortes e interesses. A arte é rebaixada a um veículo menor para ensinar outras áreas; A arte é uma área de estudo devendo ser valorizada em seu próprio direito. Através das artes os alunos com necessidades especiais podem melhorar a motricidade fina e a adaptação ou modificação de materiais deve ser feita dentro dos padrões das artes, assim como bem adequados às necessidades específicas dos alunos permitindo a remoção de obstáculos, e a apreciação e participação nas atividades artísticas (Germain, 2008).

Kissinger e Ponder (2009) afirmam que as artes proporcionam meios para os educadores diferenciarem estratégias de ensino na sala de aula, para abordar os vários estilos de aprendizagem e as múltiplas inteligências dos alunos, a fim de atender aos objetivos educacionais e comportamentais, criando um ambiente de aprendizagem rico e

positivo para seus alunos criar o seu próprio significado em qualquer que fosse a disciplina:

As artes fomentam em todos nós a capacidade de imaginar uma realidade para além das nossas próprias experiências: é de vital importância para as pessoas com deficiência, mas também para cada um de nós a forma como nós nos esforçamos para criar uma vida que vale a pena viver”. “As artes humanizam-nos e conectam-nos ao nosso próximo”. “Talvez a maior aprendizagem destes projetos é que as artes nos ajudam – estudantes, professores - a nos concentrarmos nas maneiras pelas quais somos iguais em vez das maneiras em que somos diferentes”. (Kissinger & Ponder, 2009, p. 46).

Cruz (2009) explica como as artes podem quebrar mitos sobre a educação especial. A autora vê as artes como uma forma dos alunos pensarem sobre o seu próprio pensamento (pensamento analítico), de tornar visíveis a aprendizagem e os próprios alunos: “os nossos alunos precisam sair para o mundo para ver e ouvir, para serem vistos e ouvidos” (Cruz, 2009, p.151); expressar a sua voz, o seu pensamento e escolhas. As artes promovem o pensamento divergente, criativo e colaborativo, permitindo aos alunos oportunidades de tomada de decisão, questionar, procurar respostas não apenas dentro de si, mas à sua volta. Fala da importância do aspeto multissensorial das artes que torna a aquisição do conhecimento mais concreto, experimental e significativo, assim como no papel fundamental do trabalho com artistas, e o trabalho voluntário com pais. “Aprender fazendo, vendo, e valorizando são inegociáveis num ambiente de aprendizagem que incentiva a auto-capacitação entre todos...” (Cruz, 2009, p.154).

Mason et al (2008) afirmam que existem poucos estudos sobre o impacto da integração das artes no desenvolvimento académico, cognitivo e social dos alunos com necessidades educativas especiais assim como a forma como os professores integram as artes na educação especial e a sua impressão sobre o valor da integração das artes em alunos com NEE. Os resultados dos seus estudos com professores e artistas sugerem que as artes podem ajudar os alunos a demonstrar conhecimento nas áreas académicas, assim como melhorar o processo de aprendizagem. Através das artes os alunos com NEE encontram oportunidades para encontrar e explorar a voz, escolha e acesso à aprendizagem. O esforço e o tempo envolvidos na integração das artes são benéficos, pois através da arte e do processo de criação artística os alunos com NEE encontram formas únicas e individuais de encontrar a sua voz, de comunicar os seus sentimentos e

a sua compreensão do mundo, aumentando a sua autoestima e confiança; partilhar os seus pensamentos, proporcionar oportunidades para tomar decisões na implementação de projetos artísticos, ajudando-os a compreender e valorizar as suas potencialidades e interesses. Os autores também concluem que quando são poucas as oportunidades para o envolvimento nas artes fecham-se portas para a compreensão de conceitos e diminuem-se oportunidades de autoexpressão e o prazer de aprender. O envolvimento nas artes implica trabalho colaborativo entre educadores, especialistas nas artes e professores de educação especial, e indicam que os professores tendem a trabalhar isoladamente e têm pouco tempo para planificar em colaboração (Mason et al, 2008).

Deskins e Lorenze (2012) sublinham que a educação em artes oferece aos alunos capacidades e conhecimentos de que necessitam para obter sucesso no século XXI e que não são abordados noutras disciplinas, a saber: criatividade e inovação, resolução de problemas; competências sociais, tais como empatia e colaboração; consciência da diversidade cultural; reflexão e compreensão do mundo. Citando Catterall (2002) referem que os alunos a quem foram proporcionadas atividades artísticas obtiveram melhores resultados académicos do que os seus pares, estudo válido também para alunos com NEE (Whisman & Hixson *cit. in* Deskins & Lorenze, 2012). Um programa em educação artística deve contemplar igualdade no acesso, professores habilitados para lecionar as artes capazes de apoiar os alunos a utilizar as artes e estabelecer ligações entre disciplinas, avaliação apropriada com base na performance dos alunos. A integração das artes consiste no ensino simultâneo de ambas as artes e as não artes (normas técnicas de artes para maestria), como uma reinterpretação dramática de um livro de leitura em sala de aula ou de uma unidade sobre a física da música. A integração eficaz das artes requer a colaboração entre professores habilitados para lecionar as artes e professores de outras áreas. Também é importante alargar as oportunidades de aprendizagem através de visitas a museus e a residências de artistas (Deskins & Lorenze, 2012).

2.3.1. Potencialidades da Expressão Plástica na Educação Especial

No domínio da expressão plástica, Sousa (2003a) faz referência a três grandes pedagogos que marcaram de forma significativa os problemas da educação no século XX, a saber, Arno Stern, Eurico Gonçalves e Cecília Menano.

Arno Stern exerceu uma notável atividade de pedagogo à margem do ensino oficial francês ao fundar, no início dos anos 50, um atelier de educação criadora, uma espécie de caldo de cultura da criatividade, uma estufa quente onde a expressão está protegida, onde crianças de várias idades praticavam a expressão livre através de técnicas criadoras como a pintura. Através da pintura livre, a atividade mais apta à expressão, as crianças, protegidas das influências nefastas dos adultos, são capazes de formular o que não podem dizer verbalmente; as crianças não produzem obras ou reproduzem um assunto, mas exprimem-se livremente (Stern, 1968, 1974a, 1974b).

De acordo com o mesmo autor, as crianças com NEE têm uma vida emotiva muito forte e as sensações corporais ocupam um lugar importante na sua vida, e a pintura constitui um auxiliar extremamente precioso no tratamento de perturbações afetivas e mentais; pela arte, as crianças tomam consciência do seu poder, abordando os problemas escolares com segurança. Exprimindo-se, a criança liberta-se das preocupações que minam o seu equilíbrio psíquico, gozando assim do seu ato criador (Stern, 1968, 1974b):

A expressão: formulação, através da linguagem plástica – em símbolos ditados pelas vibrações do organismo – do que não pode ser dito pela linguagem verbal raciocinável (Stern, 1974b, p.3).
Exprimir-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um ato, que não é ditado, nem controlado pela razão (Gonçalves, 1991, p.19).

A expressão artística da criança é uma linguagem convencional feita de signos e símbolos; uma linguagem de comunicação:

A arte, a expressão simbólica, é a segunda linguagem que, sendo a linguagem do inconsciente vem completar a da razão. Nasce com ela a expressão total. Sem ela a criança vive como um doente. Esta segunda linguagem é um meio de libertação que permite à criança escrever o jornal íntimo do seu psiquismo (Stern, 1968, p. 60).

Afirma que a educação artística é a educação pela arte, não com o objetivo de formar artistas, mas formar a personalidade das crianças; a arte não entra na criança, sai dela; “não se trata de adaptar a criança às exigências da técnica artística, mas, ao contrário, de pôr ao serviço da criança técnicas criadoras, segundo as suas necessidades e ritmos” (Stern, 1968, 1974, p.).

Stern (1968) enfatiza a necessidade de compreender a arte infantil para se perceber porque se exprime a criança, como se exprime e o que exprime. Afirma que a arte infantil é diferente da arte adulta. A criança pinta por necessidade de expressão e através da pintura exprime preocupações inconscientes, formula o que não pode confiar à expressão verbal.

Na mesma linha de pensamento de Stern, Gonçalves (1991) afirma que “a expressão livre constitui um dos fatores imprescindíveis para o desenvolvimento harmónico do indivíduo” (p.3), pois através da expressão livre a criança desenvolve a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, torna-se mais responsável, cooperante, interventiva e autoconfiante, mais resistente a situações adversas, mais capaz de vencer os obstáculos, aprendendo “a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade (...) de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (p.12). O mesmo autor afirma que “todos os indivíduos são potencialmente criativos” (p.23), competindo ao educador promover a espontaneidade expressiva da criança e a liberdade para expressar os seus anseios, sentimentos, emoções, ideias, pensamentos, ou, no dizer de Sousa (2003a, p. 167) “as emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Gonçalves, 1991; Sousa, 2003a).

Gonçalves afirma que o desenho infantil é essencialmente ideográfico, ou seja, a criança representa mais o que sabe ou a ideia que vai fazendo das coisas do que o que vê (Gonçalves, 1991). Sousa (2003a) afirma que o objetivo do ato criador da criança “não é o desenho ou a pintura em si, mas a cartase das suas forças inconscientes mais profundas” (p. 167), ou seja, a expressão presente na ação criadora, “o conteúdo emocional-sentimental” (p.167) representativo da alma da criança e que o educador deve apreciar. O educador deve avaliar a expressividade da criança e a sua originalidade criativa e não a obra, o produto:

Lembremo-nos sempre de que a criança não se entrega às atividades criadoras para produzir quadros, mas apenas para se expressar. Recordemos ainda que a expressão artística infantil não visa produzir artistas. A sua finalidade consiste em servir a criança oferecendo-se como importante ajuda ao seu desenvolvimento, sem se preocupar com o facto de nós, adultos, considerarmos “belo” ou “feio” o resultado da sua atividade (Lowenfeld, 1977, *cit. in* Sousa, 2003a, p. 179).

Ao dar temas ou sugestões o educador inibe a expressividade da criança e a falta de habilidade da criança para corresponder aos padrões do adulto cria problemas psíquicos na criança que ao sentir aversão ao desenho e à pintura afirma que “não sabe desenhar”, ou que não tem jeito para do desenho (Sousa, 2003a).

Vários educadores de arte e investigadores como Read, Lowenfeld, Winner, Arnheim, entre outros, comparam a arte das crianças muito pequenas à arte dos artistas profissionais: “Um dia pinteí como Rafael, exclamou Pablo Picasso, mas levei uma vida inteira para aprender a pintar como as crianças” (David e Gardner, 2002, p. 429, *cit. in* Gardner, 1980), chegando mesmo a designar a facilidade da criança para o desenho como um “dom”, uma “mestria nas expressões simbólicas que, infelizmente, se perde muitas vezes durante os primeiros anos de escolaridade” (p.430). A perda desta facilidade de relacionamento com o mundo dos símbolos gráficos pode ser explicada pela desvalorização da escola pelo desenho e à pressão exercida pelo “conhecimento académico”. Deste modo, “o respeito pelos géneros que as crianças abraçam naturalmente e a implementação das ferramentas de que precisam (...) são esforços que podem ajudar a manter vivo o dom” (p. 453). A decisão de receber, desenvolver esse dom ou ignorá-lo e reduzi-lo pode ter implicações educativas a todos os níveis (David & Gardner, 2002).

A revolução cognitiva trouxe uma mudança de atitude perante as artes por parte dos professores e educadores que as consideravam um domínio da emoção. Goodman desafiou a noção universal de que os sistemas simbólicos linguísticos e lógicos têm prioridade e descreve sistemas simbólicos de grande importância nas artes e formas de simbolização. As atividades artísticas são vistas como ocasiões para atividades mentais. A teoria do sistema de símbolos aplicada ao domínio das artes explica a abordagem cognitiva ao conceito da criança como artista, centrando-se “mais nos aspetos estéticos dos símbolos (a expressão), como realizações únicas do desenvolvimento cognitivo” (p. 438). A literacia simbólica no domínio cognitivo das artes visuais envolve a capacidade

de produzir, refletir e perceber obras de arte em visitas a museus, as suas próprias produções e as produções dos seus pares (David & Gardner, 2002; Gardner, 1995).

David e Gardner (2002) afirmam que “as artes dão expressão a muitos tipos de conhecimento” (p.446), a saber: o conhecimento intuitivo, o conhecimento simbólico de primeira ordem, o conhecimento notativo, conjuntos formais de conhecimentos, e o conhecimento especializado, cabendo ao educador ajudar a integrar estes cinco diferentes modos de conhecimento para desenvolver um currículo de artes visuais.

Oliveira (2009) realizou um estudo de cariz etnográfico, configurado num estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, e que tinha por objetivo principal a compreender as ações desenvolvidas pelos atores educativos no âmbito da Expressão Plástica/Artes Plásticas em articulação com a Formação Pessoal e Social em contexto da Educação Pré-Escolar, contribuindo para a reconstrução das conceções sobre o seu valor no currículo da Educação Pré-Escolar. O problema definido pela investigadora prende-se com a inquietação perante alguns indicadores da falta de intencionalidade educativa na prática dos educadores de infância, em particular no domínio da Expressão Plástica/Artes Plásticas, e na conseqüente vontade de encontrar novos significados, potenciadores da compreensão do fenómeno, assim como refletir sobre estratégias mobilizadoras da transformação de conceções e de práticas por parte dos atores educativos. A autora sublinha no seu estudo o papel da Expressão Plástica / Artes Plásticas na formação pessoal e social da criança, e conseqüentemente na construção de uma sociedade mais livre e mais inclusiva.

À semelhança do que concluiu Correia (2009) no seu estudo, também Ribeiro (2008) considera que aos professores de Educação Tecnológica “cabe o papel fundamental no ato educativo. São eles que têm de conhecer, avaliar, planificar, programar e intervir junto de todas as crianças/jovens” (p. 157).

2.3.2. Potencialidades da Expressão e Educação Musical na Educação Especial

Sousa (2003b) considera a música como um imperativo biológico de fulcral importância na vida do ser humano. Lubet (2009, 2011) evoca a teoria da evolução de Darwin para sublinhar o caráter ubíquo e universal da música e o seu valor para a perpetuação da espécie humana como um todo, que funciona coletivamente, de forma inclusiva. Este autor advoga que o acesso à música constitui um direito humano fundamental e a ninguém deve ser negada a participação nesta prática humana universal (Lubet, 2009, 2011).

Para Sousa (2003b), o aluno é um ser holístico e total, e a educação não pode “ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas (...) unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser” (p.20). O objetivo da educação pela música é colocar a música ao serviço da educação da criança, como uma ferramenta pedagógica, não sendo necessário o professor conhecer a escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento musical para poder proporcionar aos alunos os meios para satisfazerem as suas necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação, ou seja o desenvolvimento geral e equilibrado da personalidade. Pelo contrário, na educação musical o objetivo é a música, a aprendizagem da técnica de tocar um instrumento, a audição de música e a leitura musical, o despertar para o som, para a pulsação, o ritmo, a melodia, a harmonia, sendo necessários professores de música com conhecimentos da pedagogia da música e de psicopedagogia geral (Sousa, 2003b).

De acordo com Peery (2002) a música é considerada uma necessidade humana fundamental que atravessa todas as culturas e épocas. A música faz parte integrante do desenvolvimento humano e pode funcionar como um catalisador de outras facetas do desenvolvimento. Segundo o modelo bipartido que considera o valor intrínseco da música, ou seja, a música como um bem em si mesma e o valor instrumental da música, como um meio para promover e fomentar a capacidade pessoal e social. O autor evidencia que as atividades musicais de audição, movimentação e alguma execução são preferidas nos currículos escolares relativamente às atividades de “treino formal na lógica da cognição musical” (p.493) como a leitura da notação musical. O autor

considera que o desenvolvimento de competências musicais pode trazer benefícios a longo prazo que são generalizáveis a outras áreas da competência pessoal e social e destaca a importância fulcral da experiência da música, da exposição à música, do desenvolvimento das capacidades de execução, audição e apreciação musical no reforço do desenvolvimento cognitivo, motor e social. Advoga que todas as crianças deveriam ter a oportunidade de serem expostas aos músicos, aos instrumentos e à execução e cita Cleall (1981) o qual defende que a cognição é fomentada pela atividade criativa e, por isso, deixar as crianças “brincar” com elementos musicais estimula a criatividade (Peery, 2002). Crncec et al (2006) referem que aprender a ler notação musical e compreender as relações espaciais requer habilidades visuoespaciais. Praticar estas habilidades pode levar a melhores habilidades visuoespaciais noutros contextos, como dobrar papel e tarefas de corte (Crncec et al, 2006).

O autor refere ainda que primeiro deve ser trabalhados os aspetos criativos da música e só depois os aspetos cognitivos formais, a saber a abordagem Orff, Kodály, Dalcroze e “Musicalidade Global” (p.488).

Benedict (2012) por sua vez destaca a importância de dar aos alunos oportunidades para criar o seu próprio conhecimento, um espaço pedagógico e curricular em que o pensamento e a produção musical livre e criativa e não unicamente programas escolares com o único objetivo de ler e escrever notação musical através de métodos como o Kodaly ou o Orff e reproduzir grandes trabalhos artísticos (Benedict, 2012).

Relativamente ao papel dos professores, Peery (2002) refere que os educadores e os professores de música devem trabalhar de forma colaborativa, ou seja, os professores de música necessitam compreender as características cognitivas e sociais das crianças e o educador necessita de formação no domínio da execução musical (Peery, 2002).

Wingert (1972 *cit. in* Peery, 2002) verificou um aumento na inteligência das crianças com atraso mental após a exposição à música e Jalongo & Bromley (1984) os quais sugerem que as crianças com dificuldades de aprendizagem beneficiam com a exposição dupla ao vocabulário, à sintaxe, à semântica e ao ritmo (Peery, 2002).

Waugh & Riddoch (2007) evidenciam os benefícios da audição de música clássica de fundo para alunos do 1.º ciclo do ensino básico com incapacidade intelectual severa. Segundo estes autores, a música clássica produz um efeito calmante e suavizante, capaz de melhorar a atenção e a concentração durante a realização das tarefas e a obtenção de melhores resultados, melhora atitudes e comportamentos na sala de aula e desenvolve as capacidades auditivas (Waugh & Riddoch, 2007). Ouvir música clássica aumenta o QI e o raciocínio espaciotemporal (Hetland, 2000 *cit. in* Waugh & Riddoch, 2007), estimula e altera o ambiente/humor na sala de aula (Thomas, Shellenberg, Husain, 2001 *cit. in* Waugh & Riddoch, 2007).

Crncec et al (2006) sublinham que a educação musical pode alargar e enriquecer o desenvolvimento da criança de muitas maneiras. Crncec et al (2006) sublinham os benefícios cognitivos e académicos da música em alunos com necessidades educativas especiais. Ouvir música de fundo na sala de aula pode acalmar alunos com hiperatividade ou incapacidade intelectual; aumentar a concentração e o desempenho na matemática em crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e emocionais; diminuir fatores fisiológicos como a excitação e o stress devidos a dificuldades académicas e pessoais e assim obterem melhores resultados (Crncec et al, 2006).

Moreno (2009) mostra como o treino na música pode influenciar ou modificar o processamento da linguagem e sugere que uma intervenção em música reforça as habilidades de perceção auditivas básicas de crianças com dislexia e pode também corrigir alguns dos seus défices linguísticos (Moreno, 2009).

Lubet (2011) sublinha a importância da adaptação e modificação de materiais, nomeadamente tecnologia musical adaptada (Lubet, 2011).

No campo da reeducação ou da educação musical em crianças com dificuldades várias, Santos (1977) fala de um método da Orff-Schulwerk como método em reeducação (sobretudo casos de dislexia) que contribui para elevar e dignificar a educação e o desenvolvimento total fisiológico, sensorial, psicomotor, intelectual, afetivo e social da criança através da música.

Paulos (2011) realizou um estudo qualitativo descritivo, que tinha por objetivos saber se a música contribui para a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral e com NEE; e se a formação na Educação Especial melhora os conhecimentos e a preparação dos professores que tenham alunos com NEE e Paralisia Cerebral, no contexto da Região Autónoma da Madeira. No seu estudo explora os seguintes conceitos: Deficiência, Paralisia Cerebral, Música, importância da música no desenvolvimento humano, Musicoterapia, Educação Musical, Musicalização e Inclusão.

Paulos (2011) constata que a música é uma arte e uma ciência, é uma forma de expressão universal que está na base de toda a aprendizagem do ser humano. Estimula áreas do cérebro, facilita o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento das capacidades motoras, rompe «barreiras» para facilitar a comunicação e socialização entre os seres humanos, a expressão, a linguagem e a autoestima, e é também uma ótima atividade lúdica e criativa, de tal forma que se pode tornar até numa boa terapia. O processo ensino/aprendizagem tem melhores performances quando é acompanhado por atividades de índole lúdica, deixando de parte sentimentos negativos e abrindo espaço às emoções, facilitando a aprendizagem e a confiança dos alunos com Paralisia Cerebral na interação com os demais. A música é um instrumento de integração e inclusão social, que atrai e envolve os alunos. A Educação Musical é uma disciplina que enriquece o currículo dos alunos e tem uma capacidade multidisciplinar, motivadora de aprendizagem, e desenvolve valores de disciplina e criatividade. A música pode melhorar o desempenho em disciplinas como o Português e a Matemática. Alunos com dificuldades na área da Matemática podem desenvolver capacidades de concentração, memorização e raciocínio lógico, ao mesmo tempo que podem usufruir da música. A música torna o ambiente escolar mais recetivo, e torna a aprendizagem como uma igualdade de oportunidades para que todas as crianças se possam educar através da música (Benezon,1985; Brécia, 2003; Gardner, 1995; Snyders, 1996; Weigel,1988, *cit. in* Paulos 2011).

Apesar de a música beneficiar a inclusão destes alunos, alguns professores de Educação Musical sentem ainda a dificuldade em perceber as necessidades e em adequar algumas atividades. Os professores consideram que a experiência permite a criação de mais alternativas no desenvolvimento deste processo, por outro lado, a formação também é considerada pelos mesmos como sendo uma mais-valia no

desempenho das suas atividades especialmente perante alunos com necessidades especiais (Paulos, 2011).

O autor considera que seria interessante que um estudo idêntico pudesse ser realizado a nível do ensino em Portugal continental. Uma vez que a inclusão pela Arte já se faz na Região Autónoma da Madeira há cerca de 30 anos, seria curioso ver o que os professores de Educação Musical, que façam inclusão através da arte, teriam para dizer numa amostra em meios diferentes e com maior população.

Gonçalves (2010) no estudo de caso de cinco alunos com NEE, obedecendo a um paradigma qualitativo e quantitativo, tinha por objetivo saber de que modo a Animação Artística em especial a Música (Educação Musical e Música Funcional) contribui para a inclusão dos alunos em contexto escolar, procurando estimular e promover momentos de aprendizagem através do lúdico, indispensáveis para os alunos de NEE e, em particular, os que se inserem no Currículo Específico Individual, onde os ritmos individuais sejam respeitados, e o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural se faça na base da diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem. Foram realizadas ações na sala de aula com canções populares infantis, movimento, prática instrumental e dramatizações. A autora conclui que a inclusão das crianças e jovens pode acontecer através da Arte, nas suas diferentes expressões e matérias. Sendo necessário “injetar energia” constantemente, com atividades diversificadas, lúdicas, existindo a possibilidade de melhorar a dicção das palavras e fazer a criança mais realizada, com autoconfiança e feliz, aprender mais vocabulário, conhecer realidades e outros mundos.

2.3.3. Potencialidades da Expressão Dramática/Teatro na Educação Especial

Karaolis (2009) afirma que a educação dramática auxilia as crianças a descobrir a sua própria voz ao oferecer uma forma alternativa de comunicação. Lev Vygotsky (*cit. in* Karaolis, 2009) afirma que “as crianças operam acima do seu nível atual de habilidade quando jogam” (p. 39), para realçar a importância do jogo dramático, pois através deste as crianças com necessidades educativas especiais interagem com os

outros, criam um mundo imaginário e praticam algumas das habilidades necessárias à socialização no mundo real. As crianças com desordens do espectro do autismo, que “muitas vezes existem num lugar sem palavras” (p.39), com problemas de linguagem e comunicação, beneficiariam das enormes vantagens do jogo dramático e, por isso, deveriam ter a oportunidade e, assim, melhorar a sua qualidade de vida (Karaolis, 2009).

Peter (2003) afirma que a educação dramática está relacionada com o desenvolvimento da inteligência emocional e oferece valiosas oportunidades de aprendizagem às crianças com necessidades educativas especiais, especialmente às crianças que apresentam desordens do espectro do autismo. Crianças que apresentam desordens do espectro do autismo demonstram uma aparente falta de competência social, ou seja, uma menor predisposição para procurar oportunidades para interagir no seu ambiente e/ou com os outros, ou por uma busca ativa de significado, optando por rotinas repetitivas que envolvam afetivamente e cognitivamente o seu interesse, mas que limitam a oportunidade de ampliar a sua compreensão das causas e consequências. A autora refere a importância da experiência sensoriomotora da teoria de Piaget para a formação da capacidade de representação e compreensão de conceitos. Vygotsky (1978, *cit. in* Peter, 2003) refere a importância dos adultos criarem oportunidades para que estas crianças se envolvam em jogos interativos e em atividades lúdicas, através de uma ação conjunta em experiências compartilhadas, de forma a aprenderem sobre o seu ambiente, sobre como fazer parte de uma cultura e tomar o seu lugar na sociedade. Isso requer sensibilidade dos adultos às preferências e interesses da criança a fim expressarem um sentimento afetivo compartilhado (Peter, 2003).

A autora afirma que através da participação em jogos dramáticos estas crianças podem acelerar a sua capacidade de fazer de conta, compreender e explorar narrativas sociais, desenvolver a sua capacidade de compreensão simbólica das representações e como usá-las em jogos com os outros para criar significados compartilhados; responder de forma flexível e imaginativa a situações, compreendendo o seu próprio comportamento e o dos outros, o que lhes permite melhorar a interação social, as competências de conversação, como o contato visual apropriado, o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, da capacidade de autodefesa e aumento da autoestima. Através da educação dramática crianças com complexos e severos problemas de

comunicação e interação social podem participar de forma efetiva no mundo social através de uma maior compreensão e consciência social do mundo são criadas oportunidades para as crianças fazerem conexões entre o mundo do faz de conta e a vida real.

Andersen (2010) descreve um estudo comparativo onde alunos com oportunidades para participar em atividades dramáticas demonstram ganhos cognitivos relativamente aos alunos em salas de aula tradicionais. O autor afirma que a educação dramática fomenta a metacognição na aprendizagem, ou seja, o pensar sobre o próprio pensamento, que desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo. Afirma que o drama tem sido marginalizado na escola pública relativamente à música ou à arte (Andersen, 2010).

Patterson (2007) faz uma abordagem transdisciplinar e transversal ao currículo escolar, atribuindo ao teatro e ao drama um papel mais central na elaboração e estruturação da aprendizagem. A autora afirma que o teatro e o drama na educação permitem melhorar o ambiente de sala de aula e a aprendizagem do aluno, assim como o desenvolvimento da sua própria identidade. A exploração de temas de outras áreas académicas do currículo através da interpretação dramática, utilizando várias técnicas de teatro, encarnação de papéis e encenações, criações e execuções, permite aos alunos desenvolverem uma maior compreensão e um maior conhecimento do mundo, das suas capacidades, valores e atitudes. Enquanto forma de expressão capaz de libertar o aluno, encoraja a aquisição de vocabulário e de gramática através do conto de histórias (Patterson, 2007).

Correia (2009), no seu estudo norteado por metodologias qualitativas, com aplicação de inquéritos por questionário, entrevistas e observações no ambiente dos sujeitos, em contexto, tinha por objetivo descobrir se a intervenção da Equipa de Animação Artística, através das suas dinâmicas, modifica a prática educativa dos educadores, ao ponto de serem desenvolvidos pelos educadores mais projetos relacionados com a Educação Artística nos jardins-de-infância. A pesquisa etnográfica circunda um grupo de profissionais de educação que intervém na comunidade pré-escolar e, por vezes, escolar da Região Autónoma da Madeira de forma artística na tentativa de contribuir para a difusão das artes expressivas e teatrais como estímulo e a

fim de promover, simultaneamente, aprendizagens significativas através de pedagogias ativas e lúdicas.

A partir de conceitos intrínsecos ao vasto universo das artes da expressão/comunicação, procurou fundamentar teoricamente toda a investigação explicitando a importância da expressão dramática para a criança, assim como os contributos e aprendizagens/desenvolvimentos que se podem operar. Na sua revisão da literatura reforça a ideia da importância da aprendizagem pela ação, pela descoberta, experimentação, incrementando-se, pedagogias ativas centradas no aprendiz enquanto elemento facilitador do conhecimento, da aprendizagem de conceitos.

Enquanto atividade artística, a Expressão Dramática é uma forma de expressão/comunicação pela ação fictícia. Tendo como elementos fundamentais o corpo, a voz, o espaço e os objetos integra normalmente outras formas de expressão para recriar e tornar presentes pela imitação ações. Através da expressão/comunicação entrelaçam-se e conjugam-se a apreensão do real, o desenvolvimento e a afirmação da personalidade, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, e promove-se a cooperação e o sentido estético (Correia, 2009).

O jogo dramático, enquanto meio de concretização da Expressão Dramática, destina-se a proporcionar uma educação total e não apenas para servir de técnica de reforço de ensino-aprendizagem das disciplinas escolares. Fazer de conta que é aquilo que na realidade não é, ou seja, brincar, ajuda a descobrir outras maneiras de ser. Com essas outras maneiras de ser, aprende-se e apreende-se a vida, o brincar desenrola-se num espaço de presença ativa. A utilização do jogo dramático pelo educador no jardim-de-infância e pelo professor do ensino básico (na área de Expressão Dramática), é, indubitavelmente, a melhor forma de propiciar às crianças a mais eficaz ajuda para a sua autoeducação, ou seja, para se autodesenvolverem harmoniosamente em todos os fatores da sua personalidade. Muitos professores procuram, através de jogos dramáticos, proporcionar aos seus alunos, situações experiência fictícia tentando reforçar as suas lições expositivas. Recorrem, para isso, à expressão corporal de letras e à mímica de palavras, no decorrer da aprendizagem da leitura, à imitação de animais ou pessoas, associadas em conjuntos, na matemática, à dramatização de cenas, em história, em estudos sociais, ciências e outras disciplinas onde se torne possível a aplicação destas

técnicas, e isto deveria acontecer usualmente e em todos os níveis de escolaridade, incluindo o ensino superior (Barret, 1989; Sousa, 2003, *cit. in* Correia, 2009).

A autora conclui que uma das formas de contribuir para a valorização das atividades expressivas e dramáticas, é o próprio profissional de educação tomar consciência plena da sua importância. Ele é o agente fundamental que pode favorecer a mudança, devido à condição de poder direcionar a sua prática pedagógica.

Reforça a pertinência da existência da Equipa de Animação como boa prática educativa, como elemento facilitador do conhecimento e contributivo para a génese de atividades relacionadas com as áreas expressivas, promotor da motivação dos educadores na implementação da prática regular de atividades de expressão musical e dramática na escola, constituindo mais um incentivo à sua prática e expansão, e numa atitude cooperativa, fornecer instrumentos lúdico pedagógicos.

A nível formativo, foi evidenciada a necessidade de formação específica para adotar atividades de expressão dramática. A maior parte dos docentes valoriza sobremaneira a formação contínua, considerando-a indispensável em função de novas competências requeridas para a prática pedagógica e como forma de adquirir mais conhecimento e prática para um melhor desempenho da sua atividade profissional.

Um estudo deste género poderia abranger o primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que esta faixa etária ainda se encontra na idade das histórias e da fantasia.

Uma investigação futura passaria, segundo a investigadora, pelo estudo mais aprofundado da formação ministrada pela Equipa de Animação e por outras entidades formadoras. Descobrir o real impacto da formação na comunidade escolar e as inquietações e dinamismos delas decorrentes. Descortinar que mudanças se operam (ou não) nos docentes e na sua atividade diária a partir da frequência em ações de formação contínua.

2.3.4. Potencialidades da Dança na Educação Especial

Manfrim & Volp (2003, *cit. in* Lacerda e Gonçalves, 2009), referem que a dança permite a expressão e comunicação de sentimentos e emoções através do movimento e do gesto corporal, o desenvolvimento da criatividade e a estimulação da imaginação. Para as autoras também é importante a apreciação em dança, a fruição da obra artística para a formação de futuros apreciadores (Lacerda & Gonçalves, 2009).

Lacerda e Gonçalves (2009) consideram que é importante perceber as artes como “um ramo do conhecimento a par das outras disciplinas dos currículos escolares” (p.111). Para Best (1996, *cit. in* Lacerda e Gonçalves, 2009) as artes estão votadas ao segundo plano, à periferia; são dispendiosas, pouco importantes na educação e através das quais nada se pode aprender; para Batalha (2004) as artes apresentam características únicas de valor incomensurável e a dança tem vindo a conquistar um lugar na educação (Lacerda & Gonçalves, 2009).

De acordo com Aujla e Redding (2013), a dança é uma atividade viável e recompensadora para alunos com incapacidade. No entanto, estes enfrentam várias barreiras ao acesso e à participação em atividades relacionadas com a dança, tais como, barreiras estéticas que colocam o foco nos aspetos físicos em detrimento das potencialidades artísticas do movimento e da criatividade, o que requer uma mudança nas preferências estéticas, “a construção de novas imagens, linguagens e formas de movimento baseadas na incapacidade” (p.80), capazes de levar à apreciação da incapacidade na dança. Por vezes, as atitudes de professores, pais e até dos próprios colegas constituem barreiras ao acesso e à participação na dança ao considerarem a dança uma atividade irrelevante ou inapropriada para alunos com incapacidade, muitas vezes considerados incapazes de dançar, “de criar arte digna de ser vista pelos outros” (p.81). A visibilidade destes alunos na dança deve ser fomentada, assim como deve ser proporcionada formação específica na dança para professores, ações de sensibilização sobre a deficiência para alunos, pais e professores de forma a aumentar a compreensão acerca dos problemas do acesso à dança e um maior apoio e encorajamento por parte dos pais e encarregados de educação. A falta de formação técnica disponível, a falta de conhecimento dos professores sobre a melhor forma de ensinar a dança, como adaptar o currículo e ajustar o material constituem barreiras às atividades de dança, assim como as

barreiras logísticas e o acesso físico aos locais de artes. Os autores recomendam o estabelecimento de parcerias e redes de comunicação locais e nacionais entre escolas, estúdios, companhias e organizações de dança de forma a encorajar e apoiar a participação na dança de alunos com incapacidade, aumentar a visibilidade da dança integrada e enriquecer as oportunidades de acesso, partilhar conhecimentos, informações e boas práticas (Aujla & Redding, 2013). Sanderson (2008) advoga os benefícios de levar às escolas companhias de dança de forma a superar barreiras e mudar atitudes negativas.

Capítulo III: Estudo Empírico

Introdução

A escolha do tema do presente estudo não surgiu por mero acaso; enquanto profissional da educação, surgiu como consequência de uma experiência profissional durante o letivo de 2007/2008 numa Sala de Apoio Permanente/Sala de Apoio Educativo (SAP), numa escola regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Zona Norte, onde foi lecionada, a um grupo de alunos com NEE, a atividade de Artes Plásticas, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular – Escola a Tempo Inteiro. O interesse por este tema surge assim diretamente relacionado com a experiência profissional, mas também porque se trata de um tema pertinente do ponto de vista social, enquadrando-se no Mestrado que a investigadora se propõe obter na área das Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem-se preocupado, de modo muito particular, com a Educação Artística em Portugal, emitindo diversos pareceres e recomendações. Recentemente publicou uma “Recomendação sobre Educação Artística”, recomendação n.º1/2013, de 28 de janeiro, afirmando que “a educação artística proporcionada pela escola caracteriza-se, em larga medida, pela ambiguidade”, ou seja, o reconhecimento da sua importância como área fundamental para o desenvolvimento individual e da sociedade, na motivação para as aprendizagens, no desenvolvimento da expressão e criatividade, “não se tem traduzido em práticas consentâneas” (Diário da República, 2.ª série, n.º 19).

Particularmente no plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), as Expressões Artísticas são remetidas para a periferia curricular, devido à atribuição de tempos mínimos para Português e Matemática e à impreparação dos próprios professores para as lecionar, devido a lacunas na sua formação e a uma sensibilidade reduzida para as alicerçar. Por isso, o CNE recomenda que a educação artística tenha um “espaço importante e significativo nos currículos e nos horários escolares, ao longo de toda a escolaridade, (...)”, “reforçado (e nunca restringido) nas situações em que se

possa verificar dificuldades na aprendizagem ou na integração escolar, como nos casos do ensino especial (...)" (Diário da República, 2.ª série, n.º 19).

O CNE recomenda ainda que se incentivem “formas de coadjuvação dos educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo”, conforme artigo 21.º, n.º2, alínea b, do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho; e “que se intensifique a utilização dos recursos culturais e artísticos (serviços educativos dos museus, teatros, academias, etc.) (...).” Ao nível da investigação, o CNE recomenda “que se promovam e divulguem estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem artística, a sua concretização pedagógico-didática nas escolas e seus resultados (...)"(Diário da República, 2.ª série, n.º 19).

Apesar de vários autores (Correia, 2009; Gonçalves, 2010; Oliveira, 2009; Paulos, 2011; Ribeiro, 2008; Sousa, 2003) sublinharem nos seus estudos o grande contributo da Educação Artística para o desenvolvimento íntegro do ser humano, da comunidade e da sociedade em geral, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais, a promoção de aprendizagens significativas, incentivo/estímulo à criatividade, imaginação, a sensibilidade estética, a consciência cultural, a capacidade de pensamento crítico e reflexivo, a formação da personalidade humana, a Educação Artística não ocupa o lugar central e permanente no currículo educativo, sendo que as políticas educativas não lhe atribuem ainda muito interesse, refletindo-se um atraso e desvalorização neste domínio escolar, não se tornando objeto de investigação e sistematização.

As inquietações sentidas por educadores, professores e investigadores, à escala nacional e mundial prendem-se com o reconhecimento do valor e da aplicabilidade/permanência da Educação Artística no processo de aprendizagem, o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais de todos os alunos e a necessidade de se desenvolver estratégias educativas e culturais que difundam e patrocinem valores estéticos na comunidade escolar que conduzam a uma melhoria da qualidade da educação em geral.

A presente investigação visa ser um contributo para a valorização das Expressões Artísticas, para a promulgação das artes em educação e uma maior inclusão nas práticas

escolares dos docentes do 1.º CEB capazes de atender às necessidades de todos os alunos, especialmente dos alunos com NEE. De facto, a Educação Artística precisa de mudar de estatuto nos currículos escolares e nas práticas educativas dos docentes, pelo que é necessário que haja cada vez mais vozes esclarecedoras a lutar por este objetivo, sendo reconhecida a escassez de investigações e de trabalhos produzidos neste domínio.

1.1. Problema e Objetivos do Estudo

De acordo com Almeida & Freire (2008, p.37) “o primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema”. A presente investigação tem a seguinte questão a analisar: Será que os docentes do 1.º CEB, na sua prática educativa, propiciam atividades de Expressão Artística junto de alunos com NEE, como forma de inclusão?

Com base na questão de investigação traçou-se o objetivo geral deste estudo: verificar, nas perceções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, práticas educativas propícias à inclusão dos alunos com NEE pelas Expressões Artísticas; verificar a relevância atribuída à aplicação das Expressões Artísticas como forma de inclusão de alunos com NEE.

E delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- 1 – Identificar a formação adquirida pelos docentes do 1.º CEB na área da Educação Especial.
- 2 – Verificar, na opinião dos docentes do 1.º CEB, a adequação da formação inicial relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais na área das Expressões Artísticas.
- 3 – Identificar a formação contínua adquirida pelos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas.
- 4 – Identificar a experiência dos docentes do 1.º CEB com alunos com NEE.
- 5 – Conhecer a opinião dos docentes do 1.º CEB relativamente à relevância das Expressões Artísticas no currículo do 1.º CEB.

- 6 – Caracterizar a frequência e a duração da utilização das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE.
- 7 – Verificar as metodologias/estratégias e recursos desenvolvidos pelos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE.
- 8 – Caracterizar a frequência da articulação das Expressões Artísticas e as restantes disciplinas do currículo.
- 9 – Verificar a frequência da avaliação das atividades artísticas dos alunos com NEE.
- 10 – Conhecer as dificuldades/constrangimentos dos docentes do 1.º CEB na implementação das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE.
- 11 – Conhecer a opinião dos docentes sobre os benefícios/potencialidades da aplicação das Expressões Artísticas no 1.º CEB como facilitadoras do ensino e da aprendizagem dos alunos com NEE.
- 12 – Conhecer formas de coadjuvação na prática educativa dos docentes do 1.º CEB, na área das Expressões Artísticas.
- 13 – Verificar o estabelecimento de parcerias entre escolas e instituições culturais.

1.2. Variáveis

No presente estudo, consideram-se as seguintes variáveis:

- Sociodemográficas (género, idade, tempo de serviço, categoria profissional, habilitações académicas);
- Formação Especializada em Educação Especial;
- Formação Inicial e Contínua em Expressões Artísticas;
- Experiência com alunos com NEE (anos de experiência, tipos de NEE e ano de escolaridade);
- Práticas Educativas dos docentes do 1.º CEB, variável que vai permitir verificar as práticas educativas promotoras da inclusão de alunos com NEE pelas Expressões Artísticas, nomeadamente: a frequência, a duração, as metodologias, as estratégias, os recursos, as formas de articulação, a avaliação, as formas de coadjuvação, as parcerias estabelecidas, as dificuldades e a importância atribuída às Expressões Artísticas no currículo, assim como no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE.

Acrescenta-se ainda que esta investigação não foi guiada por hipóteses porque como afirmam Denzin e Lincoln (2000, p.30) a investigadora não possui “à partida uma compreensão suficiente do fenómeno que começa a estudar nem das relações entre os fatores que eventualmente possam existir”.

1.3. Tipo de Estudo

O estudo enquadra-se numa investigação de natureza descritiva na medida em que se pretende compreender a situação atual da inclusão de alunos com NEE pelas Expressões Artísticas através da recolha da opinião dos docentes do 1.º CEB.

Este estudo é também um estudo misto, em que se utiliza uma combinação das abordagens metodológicas de investigação quantitativa e qualitativa. De acordo com Fortin (2009, p.34), “muitas vezes, os métodos de investigação quantitativa e qualitativa são complementares”, porque os tipos de conhecimento que permitem adquirir se completam. Sousa (2005) defende que a triangulação confere robustecimento à validade da investigação e de acordo com Denzin e Lincoln (2000) a combinação de uma multiplicidade de métodos enriquece e acrescenta rigor à investigação.

A opção pela natureza qualitativa e quantitativa justifica-se pela congruência das suas características e potencialidades para os objetivos do presente estudo, pelas características específicas destas metodologias no terreno da educação. Na opinião de Sousa (2005), as investigações qualitativas permitem uma maior compreensão dos fenómenos e as investigações quantitativas conferem maior confiança aos resultados.

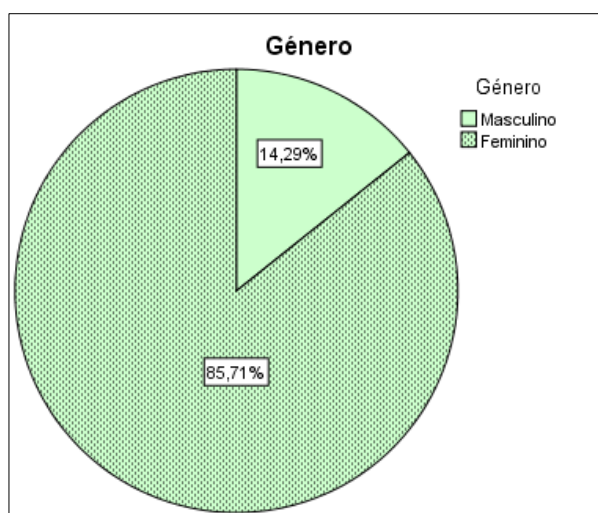
2. Método

2.1. Participantes

De acordo com Ribeiro (1999, p.52), “a população, ou universo, é a totalidade das observações pertinentes que podem ser feitas num dado problema” e “uma amostra é um subgrupo da população (ou universo)”. Os participantes neste estudo são docentes titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico de escolas do concelho de Vila Nova

de Gaia que incluem alunos com NEE na sala de aula regular do 1.º CEB. Os participantes constituem uma amostra não probabilística por conveniência com 42 docentes pertencentes a 18 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três Agrupamentos de Escolas de diferentes zonas do concelho de Vila Nova de Gaia. Os docentes foram escolhidos de forma não aleatória entre os docentes titulares de turma do 1.º CEB que incluem alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com Ribeiro (1999) trata-se de uma amostra não-probabilística acidental ou segundo Hill e Hill (2012) trata-se de uma amostra não-probabilística por conveniência, em que “os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis” (Hill & Hill, 2012, p.49).

Figura n.º 2 – Género



Os participantes constituem uma amostra não probabilística por conveniência com 42 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 85,71% do género feminino e 14,29% do género masculino, como informa a figura n.º2.

Quadro n.º 1 – Idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade (em anos)	42	35	59	43,48	7,259

Pela análise do quadro n.º1 conclui-se que a idade média na amostra é de 43,48 anos ($DP = 7,259$), variando entre os 35 e 59 anos.

2.2. Material

No presente estudo foi utilizado como método de investigação um inquérito por questionário (Anexo IV), anónimo, em que as respostas foram dadas por escrito, com o objetivo de verificar, nas perceções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, práticas educativas propícias à inclusão dos alunos com NEE pelas Expressões Artísticas, assim como a relevância atribuída à aplicação das Expressões Artísticas como forma de inclusão de alunos com NEE.

O questionário contém uma pequena introdução no início da primeira página para dar a conhecer aos respondentes um pouco da natureza e do objetivo principal da investigação.

O questionário foi construído com base na revisão da literatura na área e possui 26 itens, distribuídos por 3 secções que contêm perguntas fechadas e perguntas abertas, pretendendo-se “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa” (Hill & Hill, 2012, p.95). A primeira secção do questionário inclui um conjunto de 5 perguntas fechadas para obter informação sobre as características sociodemográficas dos inquiridos: género, idade, tempo de serviço, categoria profissional e habilitações académicas, em que a resposta é dada segundo uma escala de rácio (idade e tempo de serviço) e uma escala de medida nominal (Hill & Hill, 2012).

Na segunda secção, pretende-se identificar a formação adquirida pelos docentes do 1.º CEB e apresenta-se um conjunto de 7 questões, 2 das quais, de resposta fechada, em que se pretende identificar se o docente possui formação especializada em Educação Especial e em que domínio, e 3 questões também de resposta fechada em que se pretende identificar se o docente adquiriu ao longo do seu percurso profissional formação em Expressões Artísticas e em que área artística. Os respondentes podem assinalar mais do que uma resposta num conjunto de respostas alternativas segundo uma escala de medida nominal. Relativamente à formação inicial dos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas, as questões n.º 3 e 4, de resposta fechada e aberta, respetivamente, solicitam a opinião dos docentes do 1.º CEB relativamente à adequação da sua formação inicial no desenvolvimento de competências profissionais no âmbito

das Expressões Artísticas, numa escala dicotómica ou escala de Guttman (Sousa, 2005), pedindo-se para justificar a opinião através de uma questão aberta.

Na terceira parte do questionário, são colocadas 13 questões, 10 de resposta fechada e 3 de resposta aberta no sentido de se obter informação mais rica e detalhada sobre as práticas educativas dos docentes do 1.º CEB propícias à inclusão de alunos com NEE através das Expressões. No sentido de identificar a experiência dos docentes do 1.º CEB com alunos com NEE (anos de trabalho com alunos com NEE, tipo de NEE que inclui na sala de aula, ano de escolaridade que leciona), foram construídas 3 questões em que a resposta é dada segundo uma escala de rácio (anos de trabalho) e uma escala de medida nominal. Através de respostas em escalas de frequência pretendeu-se verificar a frequência da utilização, articulação e avaliação das Expressões Artísticas. Através de escalas dicotómicas ou escala de Guttman (Sousa, 2005) pretendeu-se conhecer as dificuldades/constrangimentos na implementação das Expressões Artísticas, assim como formas de coadjuvação e estabelecimento de parcerias. Através de 3 questões de resposta aberta, permitiu-se a cada docente manifestar os seus entendimentos relativamente à importância das Expressões Artísticas no currículo do 1.º CEB, no ensino e aprendizagem dos alunos com NEE e as metodologias, estratégias e recursos utilizados no desenvolvimento das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE, sendo estas 3 questões objeto de uma análise de conteúdo.

2.3. Procedimento

O projeto de investigação foi submetido a apreciação pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa juntamente com o inquérito por questionário construído com base na revisão da literatura na área e num instrumento de recolha de dados (guião de entrevista) elaborado por Oliveira (2009).

Após o devido parecer da Comissão de Ética (Anexo I), foi utilizada a entrevista de carácter semiestruturado, de questões diretas, indiretas e abertas usada por Oliveira (2009) e adaptada ao presente estudo na forma de questionário de perguntas de resposta aberta, acrescentando-se algumas questões para caracterizar os participantes,

nomeadamente dados sociodemográficos e experiência com alunos com NEE. Para avaliar a adequação deste questionário, nomeadamente a sua compreensão e clareza, foi realizado um estudo preliminar ou pré-teste (Hill & Hill, 2012). Neste estudo preliminar, em vez da entrevista, foi aplicado pessoalmente e individualmente, pela investigadora, um questionário de respostas abertas (Anexo II) a 5 docentes do 1.º CEB, com as mesmas características da amostra em estudo, mas que não fizeram parte da amostra desta investigação. Através do método da reflexão falada (Almeida & Freire, 2008) e, imediatamente após o preenchimento do questionário, foram registadas todas as verbalizações dos participantes relativamente a cada item, os problemas, as dificuldades e/ou facilidades encontradas no preenchimento do questionário. Acrescenta-se que a ficha de análise cognitiva dos itens (Anexo III) utilizada para registo de todas as verbalizações dos inquiridos foi adaptada de Costa (2012).

Numa segunda fase, procedeu-se à reformulação do questionário. A partir das impressões dos participantes em relação a cada item, considerou-se a necessidade de transformar algumas questões de resposta aberta em questões de resposta fechada, nomeadamente as questões 1.1., 2 e 5 da secção II, e as questões 3, 5, 6 e 7 da secção III de forma a tornar o preenchimento do questionário mais fácil e atrativo, motivar a sua adesão e, sobretudo, evitar o risco de respostas omissas. Foi utilizada alguma informação recolhida durante o método da reflexão falada e através da revisão da literatura para construir um conjunto de respostas alternativas segundo escalas dicotómicas ou escala de Guttman (Sousa, 2005), e uma escala de frequência.

Foram reformuladas as questões 2 e 4 da secção III de forma a torná-las claras e de fácil compreensão, e acrescentadas três questões de resposta fechada sobre a duração semanal, frequência de utilização e avaliação das Expressões Artísticas, que a autora considerou pertinente incluir no estudo para verificar, através de escalas de rácio e de frequência a frequência da utilização e avaliação das Expressões Artísticas, assim como a duração de cada área artística junto de alunos com NEE. Foram acrescentadas ainda instruções sobre o modo de responder, por exemplo “assinale a sua resposta com um X” ou “pode assinalar mais do que uma opção com um X” e alterada a ordem das questões de forma a maximizar a cooperação dos participantes.

De forma a avaliar a adequação da reformulação do questionário, nomeadamente a sua adequação e clareza, foi realizado um novo estudo preliminar aplicado a três docentes do 1.º CEB, com as mesmas características da população em estudo, mas que não fizeram parte da amostra desta investigação. Foram reformulados e acrescentados e eliminados alguns itens às questões 2, 3, 9, 11, 13 e 14 da secção III, conforme a opinião dos novos participantes e elaborada a versão final do questionário.

Denzin e Lincoln (2000) afirmam que o pesquisador deve defrontar-se com a ética da pesquisa, considerando-a em cada fase do processo de investigação e nas suas relações de ser humano a ser humano. O acesso aos participantes foi direto, face a face, empregando-se linguagem clara, acessível e compreensível para os sujeitos. A coleta, análise e apresentação dos resultados procurou sustentar-se em princípios éticos e deontológicos.

Foram ainda solicitadas as devidas autorizações institucionais para a realização da investigação. Foi pedida autorização ao Ministério da Educação e Ciência através do registo, no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, do inquérito por questionário a realizar, o qual foi aprovado e registado com o n.º 0389200001 (Anexo V), conforme consta no rodapé do mesmo. Após a aprovação do pedido pelo Ministério da Educação e Ciência foi estabelecido um contacto pessoal prévio com cada um dos Órgãos de Direção dos três Agrupamentos de Escolas onde se pretendeu que o estudo fosse realizado, propondo a aplicação do estudo em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fornecendo-se, de forma clara e transparente, todos os esclarecimentos necessários, e entregue, posteriormente, um pedido escrito solicitando autorização para aplicação do estudo (Anexo VI).

Após o deferimento dos pedidos (Anexo VII), a investigadora contactou telefonicamente, durante os meses de abril e maio, as coordenadoras de cada uma das escolas do 1.º CEB de cada um dos agrupamentos e agendou uma pequena visita às escolas para explicação do estudo e entrega em mãos dos questionários aos docentes titulares de turma que incluíam alunos com NEE na sala de aula regular, dispostos a participar no estudo. Deste modo, através de uma pequena sessão na sala dos professores e por meio de uma carta de apresentação (Anexo VIII) os futuros participantes foram informados e esclarecidos, pela investigadora de forma completa e

transparente, acerca dos procedimentos utilizados na pesquisa nomeadamente os objetivos do estudo, métodos, possíveis riscos e desconfortos, como seja o tempo de duração prevista para o envolvimento do voluntário no estudo.

Aos docentes que aceitaram participar no estudo foi-lhes solicitada a assinatura do Consentimento Informado (Anexo IX). Após a devolução do Consentimento Informado à investigadora, esta distribuiu pessoalmente o Inquérito por Questionário a cada um dos docentes num envelope onde constava unicamente o nome do estudo. Solicitou-se aos docentes que após o preenchimento do inquérito o fechassem dentro do envelope e o colocassem na caixa elaborada para tal e que ficou situada, em cada escola, na sala dos professores. Os questionários foram recolhidos pessoalmente pela investigadora na data indicada na carta de apresentação (sexta-feira, dia 30 de maio). Nas situações em que, na data da recolha, os questionários ainda não estavam preenchidos foram agendadas novas visitas às escolas durante o mês de junho para recolha dos questionários em falta. Note-se que foram entregues cerca de 60 questionários, levantados 46, ficando 14 por levantar por falta de resposta (atestado médico ou outro motivo), sendo 42 válidos.

Para o tratamento dos dados recolhidos por meio do inquérito por questionário foi utilizado o software Statistical Package for Social Sciences, SPSS, versão 20.0. Foi criado um ficheiro de dados para efetuar as análises estatísticas deste estudo, definidos os casos e as variáveis no computador, codificadas as respostas e inseridos os dados no Data View do SPSS. Para a análise estatística dos dados recorreu-se à estatística descritiva (Pestana & Gageiro, 2014, Martins, 2011) através de tabelas de frequências simples absolutas e relativas e de indicadores estatísticos, como a moda, a média e o desvio padrão, gráficos circulares e de barras.

3. Apresentação dos Resultados

Introdução

Neste ponto são apresentados os resultados referentes à caracterização da amostra e à caracterização do estudo.

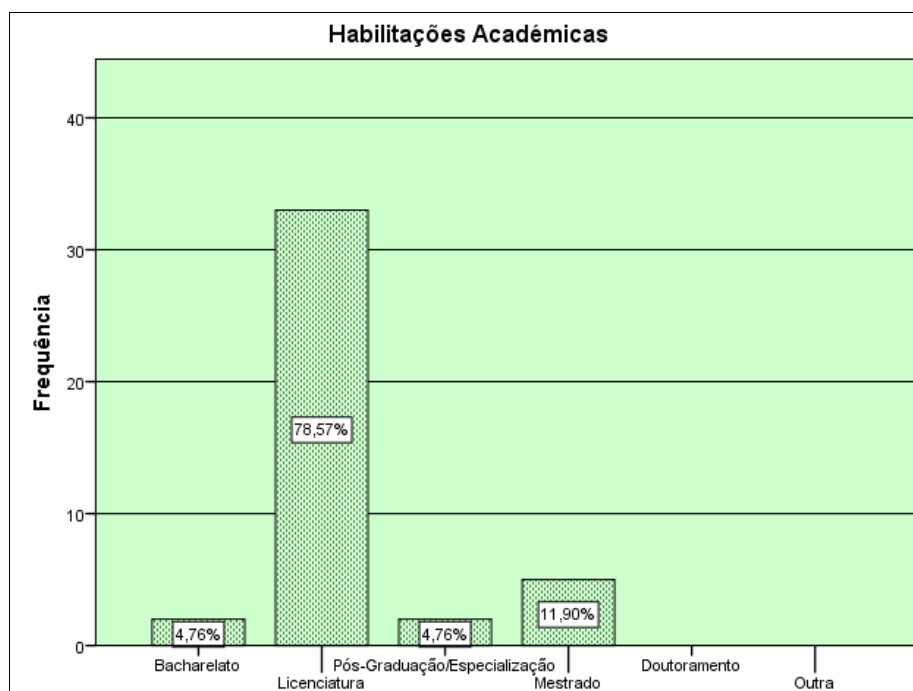
3.1. Caracterização da Amostra

Quadro n.º 2 – Dados Sociodemográficos

Tempo de serviço (em anos)	Idade (em anos)		Categoria Profissional			Total	
			Contratado/a	QZP	QA/QE		
11-18	35-42	Género	Masculino	1	0	3	4
			Feminino	1	1	18	20
		Total	2	1	21	24	
	43-50	Género	Masculino		1	0	1
			Feminino		0	2	2
		Total	2	2	23	27	
19-26	43-50	Género	Masculino		1	1	
			Feminino		5	5	
		Total		6	6		
27-35	43-50	Género	Feminino		2	2	
			Feminino		7	7	
	51-59	Género	Feminino		7	7	
			Total		9	9	
Total			2	2	38	42	

O Quadro n.º 2 indica que entre 11 e 18 anos de tempo de serviço e idades compreendidas entre os 35 e 42 anos existem 2 docentes contratados, 1 do género masculino e 1 do género feminino, 1 docente do género feminino do Quadro de Zona Pedagógica e 21 docentes do Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola, 3 do género masculino e 18 do género feminino. Entre 43 e 50 anos de idade, há 1 docente do género masculino pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e dois docentes do género feminino pertencentes ao Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola. Entre 19 e 26 anos de tempo de serviço e idades compreendidas entre os 43 e 50 anos, há apenas 1 docente do género masculino e cinco do género feminino pertencentes ao Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola, num total de 6 docentes. Entre 27 e 35 anos de tempo de serviço e idades compreendidas entre os 43 e 50 anos de idade existem 2 docentes do género feminino do Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola e com idades compreendidas entre os 51 e 59 anos há 7 docentes do género feminino do Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola, num total de 9 docentes.

Figura n.º 3 – Habilitações Académicas



A figura n.º3 revela que 33 docentes possuem Licenciatura (78,57%), 2 (4,76%) possuem Bacharelato, 2 (4,76%) Pós-Graduação/Especialização e 5 docentes (11,90%) possuem Mestrado.

Objetivo n.º1 – Identificar a formação adquirida pelos docentes do 1.º CEB na área da Educação Especial.

Quadro n.º 3 – Formação Especializada em Educação Especial

	Frequência	Porcentagem
Sim	2	4,8
Não	40	95,2
Total	42	100,0

O Quadro n.º 3 permite verificar que 2 docentes (4,8%) possuem formação especializada em Educação Especial e 40 docentes (95,2%) não possuem formação especializada em domínios da Educação Especial.

Relativamente aos domínios de especialização, os 2 docentes do 1.º CEB possuem formação especializada em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor.

Objetivo n.º2 – Verificar, na opinião dos docentes, a adequação da formação inicial relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais na área das Expressões Artísticas.

Quadro n.º 4 – Adequação da formação inicial em Expressões Artísticas

	Frequência	Percentagem
Sim	28	66,7
Não	14	33,3
Total	42	100,0

O quadro n.º 4 indica que 28 (66,7%) participantes assinalaram que a formação inicial contemplou de forma adequada o desenvolvimento de competências profissionais na área das Expressões Artísticas e 14 (33,3%) consideram que a sua formação inicial na área das Expressões Artísticas não foi adequada ao desenvolvimento de competências profissionais.

Para conhecer a justificação das respostas dos docentes relativamente à adequação ou não da formação inicial no desenvolvimento de competências profissionais na área das Expressões Artísticas no 1.º CEB procedeu-se à análise de conteúdo dessas mesmas respostas.

Através da análise das opiniões dos docentes verifica-se que a maioria dos docentes considera a sua formação inicial adequada, uma vez que, como afirmam “ (...) contemplou disciplinas na área das Expressões, nomeadamente Expressão Dramática, Plástica e Musical” (P16), sem, no entanto, referirem a adequação da componente prática e teórica da formação. Apenas poucos docentes referem que a formação foi “ (...) adequada pelos materiais (...)” (P5), e pela “ (...) realização de trabalhos práticos” (P11). Uma participante afirma que “tratando-se de um curso generalista, deu as bases” (P28), o que evidencia que apenas foi feita uma sensibilização às expressões artísticas durante a formação.

Dos docentes que consideram a formação inicial pouco adequada, referem que “ esta área de estudos foi trabalhada superficialmente; a carga horária para trabalhar estas áreas no meu curso de formação foi bastante reduzida” (P42), “deveria ter uma componente mais prática” (P 25), afirmando também que “ (...) não me foram ensinadas nenhuma técnicas específicas para alunos NEE” (P38) e “apesar de me terem ensinado técnicas de pintura, vejo que a Expressão Artística não é

só desenhar e pintar” (P30) o que denota a componente pouco prática do curso e a insuficiência de técnicas aprendidas.

Objetivo n.º3 – Identificar a formação contínua adquirida pelos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas.

Quadro n.º 5 – Formação contínua em Expressões Artísticas

	Frequência	Percentagem
Sim	29	69,0
Não	13	31,0
Total	42	100,0

O quadro n.º 5 permite verificar que 29 (69%) docentes possuem formação contínua em Expressões Artísticas e 13 (31%) docentes não possuem formação contínua na área das Expressões Artísticas.

Quadro n.º 6 – Distribuição da Formação contínua pelas diferentes áreas artísticas

	Frequência	Percentagem
Expressão e Educação Plástica	12	28,6
Expressão e Educação Musical	3	7,1
Expressão e Educação Dramática/Teatro	2	4,8
Mais do que 1 área artística	12	28,6
Nenhuma área artística	13	31,0
Total	42	100,0

O quadro n.º 6 faz a distribuição da formação contínua dos docentes pelas diferentes áreas artísticas e permite verificar que 12 (28,6%) docentes possuem formação na área de Expressão e Educação Plástica, 3 (7,1%) na área de Expressão e Educação Musical, 2 (4,8%) na área de Expressão e Educação Dramática/Teatro e 12 (28,6 %) dos inquiridos possui formação em mais do que uma área artística, incluindo a Dança.

Objetivo n.º4 – Identificar a experiência dos docentes do 1.º CEB com alunos com NEE.

Quadro n.º 7 – Experiência com alunos com NEE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Experiência em anos com alunos com NEE	35	1	35	9,80	8,098

Pela análise do quadro n.º7 conclui-se que a experiência média em anos de trabalho com alunos com NEE é de 9,80 anos ($DP = 8,098$), variando entre os 1 e 35 anos de experiência. Verifica-se que o n.º de casos omissos é de 7.

Quadro n.º 8 – Anos de escolaridade

	Frequência	Percentagem
1.ºAno	6	14,3
2.ºAno	10	23,8
3.ºAno	6	14,3
4.ºAno	10	23,8
Mais de 1 ano	10	23,8
Total	42	100,0

O Quadro n.º 8 representa a distribuição dos docentes pelos anos de escolaridade, verificando-se que 6 (14,3%) dos docentes leciona o 1.º ano de escolaridade, 10 (23,8%) o 2.º ano, 6 (14,3%) o 3.º ano, 10 (23,8) o 4.º ano e 10 (23,8%) lecionam mais do que 1 ano de escolaridade.

Quadro n.º 9 – Tipo de NEE

	Frequência	Percentagem
Dificuldades de Aprendizagem Específicas	20	47,6
Problemas de Comunicação	11	26,2
Deficiência Mental/Intelectual	19	45,2
Problemas Emocionais/Comportamentais	12	28,6
Outros Problemas Físicos e de Saúde	33	78,6

Pela leitura do quadro n.º 9 conclui-se que dos alunos com NEE que os docentes do 1.º CEB incluem na sua sala de aula 47,6 % apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 26,2% Problemas de Comunicação, 45,2% Deficiência

Mental/Intelectual, 28,6% Problemas Emocionais/Comportamentais e 78,6% outros problemas físicos e de saúde.

Nas categorias abrangidas por outros problemas físicos e de saúde, a categoria designada por Défice de Atenção/Hiperatividade engloba o maior n.º de alunos (42,9%), seguindo-se a categoria designada por Perturbação do Espectro do Autismo (19%), os problemas motores (16,7%), outros problemas de saúde (9,5), problemas sensoriais (7,15) e, finalmente, a multideficiência (4,8%).

3.2. Caracterização do Estudo

Objetivo n.º5 – Conhecer a opinião dos docentes do 1.º CEB relativamente à relevância das Expressões Artísticas no currículo do 1.º CEB.

A grande maioria dos docentes afirma que as Expressões Artísticas são muito relevantes para o desenvolvimento global dos alunos, nomeadamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, pessoais e sociais, assim como motivação para as aprendizagens noutras áreas do currículo, no entanto, alguns docentes consideram que têm vindo a perder importância no currículo pois o peso que lhes é atribuído relativamente às restantes disciplinas do currículo é menor em função da reduzida carga horária, às reduzidas condições físicas e materiais para as implementar e ao desenvolvimento nas escolas do 1.º CEB das Atividades de Enriquecimento Curricular, como evidenciam as seguintes opiniões:

“Na minha opinião as Expressões Artísticas no currículo do 1.º CEB são muito importantes porque podem ser uma motivação para os alunos e melhorar a sua autoestima. Normalmente são trabalhadas de forma transversal e um complemento às restantes áreas de estudo” (P42).

“Têm um papel preponderante no desenvolvimento global e harmónico da criança, no entanto, ao nível do currículo têm vindo a ser desvalorizadas” (P.22).

“Têm relevância e é reconhecida a sua importância. Contudo, não têm o mesmo “peso” que é atribuído às restantes áreas de aprendizagem” (P14).

“As Expressões Artísticas têm uma relevância positiva no currículo (...), as escolas é que têm poucas condições materiais e físicas para trabalhar estas áreas com a profundidade que era necessária” (P4).

“Lamentavelmente têm-se tornado cada vez menos relevantes em função da sua reduzida carga horária” (P2).

“Na minha opinião a relevância que as Expressões Artísticas têm é pouca ou nula dado que temos em horário 1:30h por semana” (P1).

“Perdeu-se um pouco a importância na medida em que foram transportadas para as AEC’s” (P34).

Objetivo n.º6 – Caracterizar a frequência e a duração semanal (em minutos) da utilização das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE.

Quadro n.º 10 – Utilização das Expressões Artísticas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Expressão e Educação Plástica	42	1	5	3,81	0,943
Expressão e Educação Musical	42	1	5	2,90	0,726
Expressão e Educação Dramática/Teatro	42	1	4	2,55	0,633
Dança	34	1	3	1,88	0,686

O Quadro n.º 10 indica o valor médio da utilização das diferentes Expressões Artísticas pelos docentes do 1.º CEB junto de alunos com NEE e permite verificar que os docentes utilizam a Expressão e Educação Plástica, em média, 3 ou 4 vezes por semana ($M = 3,81$) ($DP = 0,943$), a Expressão e Educação Musical, em média, 1 ou 2 vezes por semana ($M = 2,90$) ($DP = 0,726$), a Expressão e Educação Dramática/Teatro, em média, 1 ou 2 vezes por semana ($M = 2,55$) ($DP = 0,633$) e a Dança menos de 1 vez por semana ($M = 1,88$) ($DP = 0,686$).

Quadro n.º 11 – Duração semanal (em minutos)

	N	Mínimo	Máximo	Média
Expressão e Educação Plástica	40	0	300	88,13
Expressão e Educação Musical	39	0	180	50,38
Expressão e Educação Dramática/Teatro	37	0	120	43,92
Dança	27	0	60	21,11

Pela análise do quadro n.º 11, verificamos que, enquanto a duração semanal da atividade de Expressão e Educação Plástica varia entre os 0 e 300 minutos ($M = 88,13$), na área de Expressão e Educação Musical varia entre os 0 e os 180 minutos ($M = 50,38$), na Educação Dramática/Teatro varia entre os 0 e os 120 minutos ($M = 43,92$), na Dança varia entre os 0 e 60 minutos ($M = 21,11$).

Objetivo n.º7 – Verificar as metodologias/estratégias e recursos desenvolvidos pelos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE.

Relativamente às metodologias/ estratégias desenvolvidas pelos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE, alguns docentes referem trabalhar as Expressões Artísticas em interdisciplinaridade com as outras disciplinas, como complemento, como forma de explorar conteúdos das restantes áreas curriculares e consolidar conhecimentos, promover aprendizagens diversificadas e ativas:

“Normalmente trabalho as Expressões Artísticas em interdisciplinaridade com as áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio, pois são uma mais valia para a consolidação dos conhecimentos e uma forma de proporcionar a estas crianças momentos de aprendizagem mais ativos e diversificados” (P42).

“Normalmente são trabalhadas de forma transversal e um complemento às restantes áreas de estudo” (P).

“No caso da minha aluna com NEE, a aprendizagem do processo da leitura e da escrita foi e tem sido desenvolvido e adquirido pela aluna, com recurso à Expressão Plástica e Musical (a aluna associa as letras a imagens que vão sendo trabalhadas, pintadas, recortadas) e os sons dos fonemas a músicas que ouve e aprende a repetir. Em todo o processo da leitura e da escrita, a aluna desenvolve muitas atividades que estão relacionadas com as Expressões” (P23).

Alguns docentes referem implementar atividades de acordo com os interesses e necessidades dos alunos com NEE, nomeadamente:

“As metodologias/estratégias e recursos que costumo usar no desenvolvimento das expressões artísticas com os alunos com NEE são, geralmente, partir de um tema que seja do interesse do aluno/motivador e através de uma canção (utilizando instrumentos musicais), um teatro (com uma história simples) ou uma pintura (utilizando várias técnicas de pintura num desenho temático), explorar de forma a inserir as noções que quero que o aluno interiorize assim, isso vai acontecer com mais facilidade, pois a referência do aluno para aquela noção aprendida, é mais fácil relembrar, dado estar ligada a um momento marcante (pela positiva), que lhe deu alegria” (P15).

“Dramatização baseada nos textos abordados; Dramatização baseada em atividades sugeridas pelos alunos; pintura, fazendo uso de diversos materiais; dança quando pretendem apresentar um trabalho à escola; exploração musical: uso de diversas músicas instrumentais e adaptação de letras de acordo com os seus interesses” (P3).

Alguns docentes referem procurar diferenciar e diversificar as atividades recorrendo a diferentes e variados materiais e técnicas, muitas vezes os disponíveis na sala de aula, na escola, sobretudo material de desgaste:

“ (...) emprego diferentes técnicas artísticas e diferentes materiais inerentes” (P5).

“(...)Os recursos são adequados às possibilidades e materiais existentes” (P12).

“Materiais disponíveis na sala de aula; (...)” (P20).

Na atividade de Expressão Plástica os docentes referem a utilização das técnicas de recorte, colagem, dobragem, moldagem, ilustração, desenho, pintura livre e temática em azulejos, vitrais e digitinta, recorrendo a tesouras, tintas, pinceis, papéis, jornais, adereços, imagens, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, carimbos e plasticina. Na área de Expressão Musical os docentes referem recorrer a instrumentos musicais, na área de Expressão Dramática referem a dramatização de textos, contos e histórias através de fantoches, técnicas de relaxamento, perícia e movimento, jogos dramáticos e jogos lúdicos. Afirmam também usar o quadro interativo e as TIC para trabalhar as diferentes expressões artísticas.

“Metodologia de ação centrada na aprendizagem ativa e na diferenciação pedagógica adotando atividades de manipulação e exploração de diversos materiais, promovendo destreza manual e a socialização, promovendo momentos lúdicos. Recursos- ginásio, material escolar, material de desgaste, computador, jogos didáticos, digitinta...” (P11).

“Ouvir e cantar canções; identificar sons produzidos por determinados objetos; fazer batimentos e ritmos; dramatizar histórias lidas (uso de fantoches...); recortar, colar e pintar; desenhar livremente; construir objetos (fantoches, flores, caixas com materiais diversos)” (P27).

“Expressão Plástica- desenhos, imagens que o aluno pode pintar, contornar, recortar e colar com material diversificado (marcadores, lápis de cera, tintas, lápis de cor, carimbos) e atividades com plasticina. Na Expressão Musical, dramática e Dança utilizo as TIC como auxílio (músicas, melodias...) que o aluno ouve e pode repetir, bem como exercícios rítmicos” (P23).

Em relação ao ambiente de aprendizagem na sala de aula constata-se que os docentes referem um ambiente de aprendizagem colaborativo através do apoio dos colegas na sala de aula, ajuda do professor ou dos colegas, trabalho em pares:

“As atividades são estruturadas de modo a que todos as consigam realizar (seja NEE ou não), por vezes é dado mais tempo, na realização das mesmas, ou uma ajuda minha ou dos colegas” (P21).

“Embora autista o meu aluno acompanha o grupo em todas as atividades embora algumas vezes com alguma inibição” (P19).

“Trabalho de pares (...)” (P24).

Alguns docentes afirmam não adotar nenhuma metodologia específica para alunos com NEE enquanto trabalham com as Expressões Artísticas:

“Não utilizo nenhuma metodologia em especial, vou-me adaptando às necessidades, tentando ajudá-los a adquirir competências necessárias para realizarem as tarefas” (P1).

“Normalmente estas atividades surgem como complemento dos conteúdos abordados na área do Estudo do Meio. Os alunos NEE, sempre que possível, integram as atividades nos mesmos moldes que os restantes colegas” (P2).

Objetivo n.º8 – Caracterizar a frequência da articulação das Expressões Artísticas com as restantes disciplinas do currículo.

Quadro n.º 12 – Articulação das Expressões Artísticas

	Frequência	Percentagem
Sim	39	92,9
Não	3	7,1
Total	42	100,0

Pela análise do quadro n.º 12 observa-se que 39 (92,9%) docentes desenvolvem as Expressões Artísticas em articulação com outras disciplinas do currículo e 3 (7,1%) não articulam as Expressões Artísticas com outras áreas do currículo.

Quadro n.º 13 – Articulação das Expressões Artísticas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Articulação da Expressão Plástica com outras disciplinas do currículo	39	1	5	4,18	1,073
Articulação da Expressão Musical com outras disciplinas do currículo	39	1	5	3,56	1,021
Articulação da Expressão Dramática com outras disciplinas do currículo	39	1	5	3,33	1,060
Articulação da Dança com outras disciplinas do currículo	38	1	4	2,18	1,111
Articulação das diferentes Expressões entre si e as outras disciplinas	39	1	5	3,21	1,281

O Quadro n.º 13 indica a média de utilização das Expressões Artísticas em articulação com outras áreas do currículo, verificando-se que, em média, os docentes

articulam a Expressão e Educação Plástica com outras disciplinas do currículo pelo menos 1 vez por semana ($M = 4,18$) ($DP = 1,073$), a Expressão e Educação Musical com outras disciplinas do currículo pelo menos 1 vez por semana ($M = 3,56$) ($DP = 1,021$), a Expressão Dramática algumas vezes por mês ($M = 3,33$) ($DP = 1,060$) e a Dança 1 vez por mês ($M = 2,18$) ($DP = 1,111$). As diferentes Expressões Artísticas são articuladas entre si e as outras disciplinas do currículo algumas vezes por mês ($M = 3,21$) ($DP = 1,281$).

Objetivo n.º 9 – Verificar a frequência da avaliação das atividades artísticas dos alunos com NEE.

Quadro n.º 14 – Frequência de avaliação das Expressões Artísticas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Observação	42	1	4	3,62	0,661
Cotação	36	1	3	1,89	0,575
<i>Dossier</i> de arte	35	1	4	1,69	0,932
Tarefas ou projetos de <i>performance</i>	36	1	4	1,92	0,906

Pela análise do quadro n.º 14 verifica-se que os docentes avaliam sempre as Expressões Artísticas através da Observação ($M = 3,62$) ($DP = 0,661$), às vezes através da cotação ($M = 1,89$) ($DP = 0,575$), da criação de um *dossier* de arte ($M = 1,69$) ($DP = 0,932$) e de tarefas e projetos de *performance* ($M = 1,92$) ($DP = 0,906$).

Objetivo n.º 10 – Conhecer as dificuldades/constrangimentos dos docentes do 1.º CEB na implementação das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE.

Quadro n.º 15 – Constrangimentos à implementação das Expressões Artísticas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Preparação/conhecimento teórico	37	1	2	1,70	0,463
Preparação/ conhecimento de técnicas	37	1	2	1,54	0,505
Falta de material/ equipamentos/instrumentos	40	1	2	1,10	0,304
Falta de espaços apropriados	40	1	2	1,30	0,464

Expressões Artísticas e Educação Inclusiva:
Práticas Educativas dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Motivação	37	1	2	1,92	0,277
Escassez de tempo	42	1	2	1,10	0,297
Falta de colaboração entre docentes	37	1	2	1,84	0,374
Falta de apoio da comunidade/pais	36	1	2	1,78	0,422
Limitações físicas dos alunos	37	1	2	1,46	0,505
Currículo/Programa extenso	41	1	1	1,00	0,000
Adaptação/modificação de atividades/ materiais/planos	35	1	2	1,29	0,458

Pela análise do Quadro n.º 15 observamos que os itens que obtiveram o valor médio mais baixo correspondem às dificuldades dos docentes na implementação das Expressões Artísticas: o currículo/programa extenso ($M = 1,00$), ($DP = 0,000$), seguindo-se a escassez de tempo ($M = 1,10$), ($DP = 0,297$), a falta de material, equipamentos e instrumentos ($M = 1,10$), ($DP = 0,304$), a adaptação/modificação de atividades/materiais/planos ($M = 1,29$), ($DP = 0,458$), a falta de espaços apropriados ($M = 1,30$), ($DP = 0,464$) e as limitações físicas dos alunos ($M = 1,46$), ($DP = 0,505$). Por outro lado, os itens que obtiveram valor médio mais alto correspondem às menores dificuldades dos docentes, como a motivação ($M = 1,92$), ($DP = 0,277$), na falta de colaboração entre docentes ($M = 1,84$), ($DP = 0,374$), na falta de apoio na comunidade/pais ($M = 1,78$), ($DP = 0,422$), na preparação/conhecimento teórico ($M = 1,70$), ($DP = 0,463$) e na preparação/conhecimento de técnicas ($M = 1,54$), ($DP = 0,505$).

Objetivo n.º 11 – Conhecer a opinião dos docentes sobre os benefícios/potencialidades da aplicação das Expressões Artísticas no 1.º CEB como facilitadoras do ensino e das aprendizagens dos alunos com NEE.

Os docentes do 1.º CEB consideram as Expressões Artísticas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE em contexto de sala de aula e são potenciadoras do desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, social, pessoal e afetivo:

“Permite-lhes desenvolver a autonomia, a integração social, a comunicação, a expressividade, criatividade artística, motricidade, autoconfiança e responsabilidade. Contribui para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socio-afetivo dos alunos” (P11).

“As expressões artísticas permitem manifestação de sentimentos, de pensamentos, desinibem, tornam-os iguais, permitem a partilha e desenvolvem capacidades fundamentais a outras áreas do saber” (P5).

“É muito importante. Permite que o aluno se liberte mentalmente e fisicamente, fomenta a interação com o restante grupo turma, procura mobilizar outros interesses da criança e ajuda a ganhar gosto pela escola” (P3).

Relativamente às potencialidades da utilização das Expressões Artísticas no ensino-aprendizagem de alunos com NEE em sala de aula, os docentes afirmam que, através das Expressões Artísticas, as aprendizagens tornam-se mais motivadoras e interessantes, permitindo aos alunos adquirir competências de forma lúdica, aumentar a sua concentração e atenção nas tarefas e, deste modo, assimilar melhor os conteúdos noutras disciplinas, permitem também consolidar conhecimentos, integrar melhor os alunos e melhorar a relação professor aluno, podendo mesmo constituir a base para a apresentação dos conteúdos das várias disciplinas, como o português e a matemática:

“São sempre um excelente facilitador de aprendizagem. Pode-se sempre utilizar como motivador ou integrador de temas do currículo” (P10).

“Fomenta o interesse e a atenção do aluno. Daí considerar ser benéfico e facilitador para uma melhor assimilação dos conteúdos” (P29).

“É uma maneira diferente ou estratégia para integrar melhor os alunos no contexto sala de aula, na relação professor/aluno aluno/professor e também serve de motivação para o desenvolvimento da aprendizagem” (P36).

“As Expressões tornam as aulas mais motivadoras o que faz com que os alunos adquiram as competências de forma lúdica” (P39).

“No caso da minha aluna com NEE, a aprendizagem do processo da leitura e da escrita foi e tem sido desenvolvido e adquirido pela aluna, com recurso à Expressão Plástica e Musical (...)” (P23).

“Ajuda a diminuir os problemas emocionais/comportamentais, criam condições para uma maior aptidão matemática, desenvolvem a compreensão oral” (P28).

“As Expressões Artísticas permitem desenvolver a capacidade de escuta, a motricidade, a memória, exercitar a dicção na criança com NEE. Permite ainda que ela conheça, interprete, utilize e valorize a realidade” (P.22).

Objetivo n.º12 – Conhecer formas de coadjuvação na prática educativa dos docentes do 1.º CEB, na área das Expressões Artísticas.

Quadro n.º 16 – Coadjuvação

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Coadjuvação entre Educadores de Infância	39	1	2	1,62	0,493
Coadjuvação entre Professores de outros ciclos das diferentes áreas artísticas	39	1	2	1,59	0,498
Artistas	38	1	2	1,87	0,343
Outras formas de coadjuvação	11	1	2	1,73	0,467

O Quadro n.º 16 indica valores médios superiores a 1,5 para as três formas de coadjuvação apresentadas, o que significa que a coadjuvação é uma prática pouco comum na área das Expressões Artísticas.

Objetivo n.º 13 – Verificar o estabelecimento de parcerias entre escolas e instituições culturais.

Quadro n.º 17 – Parcerias com instituições culturais

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Parcerias com Teatros	40	1	2	1,73	0,452
Parcerias com Museus	39	1	2	1,77	0,427
Parcerias com Academias	39	1	2	1,87	0,339
Outras Parcerias	15	1	2	1,47	0,516

Pela observação do quadro n.º 17 verifica-se médios superiores a 1,5 para o estabelecimento de parcerias, o que significa que em média não são estabelecidas parcerias entre as escolas e as instituições culturais.

4. Discussão dos Resultados

Embora a análise dos resultados revele que a maioria dos docentes do 1.º CEB (66,7%) considere que sua a formação inicial contemplou de forma adequada o desenvolvimento de competências profissionais na área das Expressões Artísticas, a opinião dos docentes para essa adequação não clarifica se esta se deveu à adequação da componente prática, técnica e teórica da formação inicial nas áreas artísticas.

O Parecer n.º 2/99, de 3 de fevereiro e a Recomendação n.º1/2013, de 28 de janeiro, do Conselho Nacional de Educação vêm afirmar que a formação dos docentes do ensino básico no domínio das Expressões Artísticas é insuficiente e limitada, considerando que, no caso dos docentes do 1.º CEB, a monodocência exige maiores e melhores conhecimentos e competências na área das expressões artísticas e os docentes do 1.º Ciclo não são treinados para ensinar todas as formas de arte incluídas no currículo escolar (CE, 2009). Autores como Skapinakis (1966), Santos (1989), Goldberg (1995), Pais (2006) e Sanderson (2008) argumentam que é fulcral para o sucesso do currículo escolar a existência de professores qualificados, com uma preparação pedagógica adequada, com conhecimentos teóricos profundos, práticos e técnicos específicos sobre cada uma das diferentes expressões artísticas. Como estratégia prioritária para melhorar a qualidade da educação Artística a UNESCO (2006) destaca a importância da necessidade de se investir na formação dos docentes no domínio da educação artística.

Relativamente à relevância das Expressões Artísticas no currículo do 1.º CEB, a maioria dos docentes afirma que as Expressões Artísticas são muito relevantes para o desenvolvimento global do aluno, nomeadamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, pessoais e sociais, assim como na motivação para as aprendizagens noutras áreas do currículo, no entanto, alguns docentes consideram que as expressões artísticas têm vindo a perder importância no currículo, pois o peso que lhes é atribuído relativamente às restantes disciplinas curriculares, como o Português e a Matemática, é menor em função da reduzida carga horária, das reduzidas condições físicas e materiais para as implementar, assim como do desenvolvimento, nas escolas do 1.º CEB, das Atividades de Enriquecimento Curricular, por outros professores que não o professor titular de turma. Estes resultados vão ao encontro do que afirmou recentemente o CNE (2013), ou seja, a educação artística que a escola proporciona é

ambígua, pois o reconhecimento da sua importância como área fundamental para o desenvolvimento do aluno e para a motivação para as aprendizagens não se tem traduzido em práticas consentâneas, ao remeter as expressões artísticas para a periferia curricular e atribuir tempos mínimos para Português e Matemática. De facto, a matriz do Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, estabelece a carga horária semanal mínima de 3h destinada ao desenvolvimento das Expressões Artísticas e Físio-Motoras, quando a carga horária semanal mínima destinada às disciplinas de Português e Matemática é muito maior, totalizando as 14hs semanais. A Comissão Europeia (2009) conclui que o tempo mínimo destinado às artes é muito baixo e as atividades extracurriculares podem ajudar a promover a educação artística nas escolas. Conclusões do Congresso IberoAmericano (2008) destacam que as artes não devem constituir um elemento marginal, mas uma área essencial do currículo escolar.

No que diz respeito à frequência e duração semanal da utilização das Expressões Artísticas pelos docentes do 1.º CEB junto de alunos com NEE, os resultados mostram que os docentes utilizam com mais frequência a área de Expressão e Educação Plástica, em média 3 ou 4 vezes por semana e com uma duração de 88 minutos, sendo a Dança a área menos utilizada pelos docentes, em média menos de 1 vez por semana e com uma duração de 60 minutos. A Expressão e Educação Musical e a Expressão e Educação Dramática, embora utilizadas com a mesma frequência, em média 1 ou 2 vezes por semana, a duração média semanal da atividade de Expressão e Educação Dramática é menor, cerca de 120 minutos semanais, relativamente à atividade de Expressão e Educação Musical, com cerca de 180 minutos semanais. Estes resultados podem ser comparados com os resultados obtidos relativamente à formação inicial e contínua dos docentes no domínio da educação artística no 1.º CEB, ou seja, as áreas em que os docentes possuem mais formação correspondem às áreas desenvolvidas com mais frequência pelos docentes em contexto de sala de aula, como é o caso da Educação e Expressão Plástica em que os docentes possuem maior formação contínua (28,6%). Conclui-se também que o facto de os docentes implementarem a Dança com menor frequência na sua sala de aula se deve à falta de formação nesta área. Como argumenta o CNE (2013), a impreparação dos docentes para lecionar as áreas artísticas deve-se a lacunas na sua formação e a uma sensibilidade reduzida para as alicerçar. Pais (2006) refere que os docentes têm receio de apostar nas artes, uma vez que eles próprios não tiveram oportunidade de as experimentar, de contactar com a arte.

Relativamente às metodologias/ estratégias desenvolvidas pelos docentes do 1.º CEB na área das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE, alguns docentes referem trabalhar as Expressões Artísticas em interdisciplinaridade com as outras disciplinas, como complemento, como forma de explorar conteúdos das restantes áreas curriculares e consolidar conhecimentos, promover aprendizagens diversificadas e ativas e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos com NEE, procurando diferenciar e diversificar as atividades recorrendo a diferentes e variados materiais e técnicas, ao apoio dos colegas na sala de aula ou ao trabalho de pares.

A UNESCO (1994) proclama o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança como grande desafio da escola inclusiva e Gardner (1995) e Armstrong (2001) realçam a necessidade dos docentes centrarem a sua atenção nas forças e estilos de aprendizagem dos alunos com NEE e, a partir daí, desenvolverem estratégias apropriadas de forma a maximizar o potencial intelectual de cada aluno. Em Portugal, o Parecer n.º 1/99 recomenda práticas de diferenciação e diversificação pedagógica. Bain e Hasio (2011), Theoharis e Burdick (2008, 2012), Hammel e Hourigan (2011) referem a necessidade da modificação e adaptação adequada dos materiais ao tipo de NEE assim como a utilização de técnicas específicas e eficazes. No entanto, alguns docentes afirmam não adotar nenhuma metodologia específica para alunos com NEE enquanto trabalham com as Expressões Artísticas, adaptando-se às necessidades dos alunos e tentando ajudá-los a adquirir competências necessárias para executarem as tarefas e os alunos NEE, sempre que possível, integram as atividades nos mesmos moldes que os restantes colegas da turma.

Para MacLean (2008), o objetivo da inclusão não é a uniformização, mas a maximização do potencial do aluno para um desenvolvimento pleno como ser humano. Em vez dos alunos com necessidades educativas especiais serem colocados à margem das experiências de aprendizagem, devem participar nas atividades artísticas com os seus pares mediante modificação, adaptação ou alteração do material.

Apesar dos resultados relativos à frequência da articulação das Expressões Artísticas com as restantes disciplinas do currículo indicarem que a maioria dos docentes (92,9%) desenvolve as Expressões Artísticas em articulação com outras disciplinas do currículo, foi possível verificar que a frequência de articulação das

diversas áreas artísticas com as outras disciplinas do currículo é baixa no caso da articulação da Expressão e Educação Plástica com outras disciplinas do currículo e a da articulação da Expressão e Educação Musical com outras disciplinas do currículo, ou seja, menos 1 vez por semana, e muito baixa no caso da articulação da Expressão Dramática com as diferentes disciplinas do currículo, da articulação das diferentes Expressões Artísticas entre si e as outras disciplinas do currículo, ou seja, algumas vezes por mês, sendo a Dança mais uma vez deixada para último plano com a mais baixa frequência de articulação, ou seja, 1 vez por mês.

O projeto-piloto desenvolvido no domínio da educação artística e implementado por Caldas e Vasques (2014) em escolas do 1.º CEB revelou que é indispensável que os docentes do 1.º CEB articulem e integrem as diferentes áreas artísticas nas atividades curriculares e evitem a fragmentação e dispersão a que geralmente são sujeitas.

Santos (1989), Goldberg (1997), UNESCO (2006), Germain (2008), Read (2010) defendem a integração das artes nas práticas curriculares como metodologia ou estratégia para a aprendizagem com e através das artes, sublinhando o duplo valor da arte no processo educativo, intrínseco e instrumental. Germain (2008) realça ainda o caráter inerentemente interdisciplinar das artes e a sua relação com as outras disciplinas do currículo. A DGIDC também refere também a necessidade do professor generalista garantir a articulação horizontal, interdisciplinar.

Relativamente à frequência da avaliação das atividades artísticas dos alunos com NEE, os resultados demonstram que os docentes avaliam sempre as Expressões Artísticas através da observação e às vezes através da cotação, da criação de um *dossier* de arte e de tarefas e projetos de *performance*. Gardner (1995), Goldberg (1997), Rief e Heimburge (2000) defendem a criação de *dossiers* de arte ou *portfolios* para avaliar individualmente o progresso dos alunos, assim como a avaliação no contexto devendo ser evitado o sistema de cotação formal.

As dificuldades dos docentes na implementação das Expressões Artísticas: o currículo/programa extenso, seguindo-se a escassez de tempo, a falta de material, equipamentos e instrumentos, a adaptação/modificação de atividades/materiais/planos, a falta de espaços apropriados e as limitações físicas dos alunos. Por outro lado, os itens

que obtiveram valor médio mais alto correspondem às menores dificuldades dos docentes, como a motivação, a falta de colaboração entre docentes, a falta de apoio da comunidade/pais, a preparação/conhecimento teórico e na preparação/conhecimento de técnicas.

Os docentes do 1.º CEB consideram as Expressões Artísticas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE em contexto de sala de aula e são potenciadoras do desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, social, pessoal e afetivo. Relativamente às potencialidades da utilização das Expressões Artísticas no ensino-aprendizagem de alunos com NEE em sala de aula, os docentes afirmam que, através das Expressões Artísticas, as aprendizagens tornam-se mais motivadoras e interessantes, permitindo aos alunos adquirir competências de forma lúdica, aumentar a sua concentração e atenção nas tarefas e, deste modo, assimilar melhor os conteúdos noutras disciplinas, permitem também consolidar conhecimentos, integrar melhor os alunos e melhorar a relação professor aluno, podendo mesmo constituir a base para a apresentação dos conteúdos das várias disciplinas, como o português e a matemática.

Finalmente, os resultados revelam que a coadjuvação na área das expressões artísticas é uma prática pouco comum entre os docentes do 1.º CEB e, em média, não são estabelecidas parcerias entre as escolas e as instituições culturais. A Lei de Bases do Sistema Educativo, o diploma regulamentador da implementação da Educação Artística em Portugal, de 1990, assim como diversos pareceres e recomendações do CNE (1992, 1999, 2013) referem que o professor do 1.º CEB pode ser coadjuvado por professores especialistas das diferentes em áreas artísticas, estabelecendo a existência de professores itinerantes ou equipas móveis de professores para apoio ao 1.º CEB, em articulação vertical quer com a Educação Pré-Escolar, quer com os subsequentes ciclos do Ensino Básico. O CNE também recomenda a colaboração com artistas e o estabelecimento de parcerias com instituições culturais e artísticas, nomeadamente museus, destacando a sua importância no domínio da fruição artística e cultural. Gardner (1994, 1995) e a UNESCO (2006) reforçam a importância de um comprometimento com a comunidade escolar, pais e encarregados de educação.

Conclusão

Tendo em conta a questão de investigação que guiou este estudo, ou seja, verificar, nas perceções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, práticas educativas propícias à inclusão dos alunos com NEE pelas Expressões Artísticas, assim como a relevância atribuída à aplicação das Expressões Artísticas como forma de inclusão de alunos com NEE e após a adoção das metodologias de investigação consideradas apropriadas à recolha e análise dos dados, chegou-se às conclusões que a seguir se explanam.

Os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico reconhecem a importância e os múltiplos papéis das artes/expressões artísticas no desenvolvimento global de todos os alunos em geral e dos alunos com necessidades educativas especiais em particular, nomeadamente no desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, social, emocional, na motivação e reforço das aprendizagens, mas, por motivos que se prendem com a carga horária semanal estipulada na legislação para as artes, os docentes afirmam que esta área tem perdido importância no currículo.

As maiores dificuldades dos docentes na implementação das expressões artísticas junto de alunos com NEE prendem-se exatamente com a extensão do currículo ou programa escolar destinado ao Português e à Matemática, seguindo-se a escassez de tempo, a falta de materiais, equipamentos e instrumentos, assim como a adaptação de atividades e materiais, a falta de espaços apropriados e as limitações físicas dos alunos. As metodologias, as estratégias e os recursos adotados junto de alunos com NEE são geralmente as mesmas adotadas para a restante turma, não sendo referida a adaptação de materiais e instrumentos à problemática dos alunos com NEE, o que poderá estar relacionado com as dificuldades que os docentes assinalaram sentir na implementação das áreas artísticas junto de alunos com NEE.

Embora estes docentes desenvolvam de forma transversal as artes, verificou-se que a frequência de articulação com outras disciplinas do currículo é relativamente baixa, sendo maior no caso da Educação e Expressão Plástica e menor no caso da Dança. Este facto poderá estar relacionado com a formação dos docentes na área, uma vez que, de acordo com os resultados obtidos, as áreas em que os docentes possuem

mais formação correspondem às áreas desenvolvidas com mais frequência em contexto de sala de aula. Em média não são estabelecidas formas de coadjuvação nem parcerias entre as escolas e instituições culturais.

Decorrente da pesquisa de referenciais teóricos pode concluir-se da escassez ou quase inexistência de literatura que englobe num só estudo todas as Expressões Artísticas (a música, a dança, o teatro e as artes plásticas), relacionando-as com as práticas educativas inclusivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De facto, é variada a literatura sobre o contributo da Música no Ensino Básico, da Expressão Dramática e da Expressão Plástica/Artes Plásticas no Pré-Escolar, da Educação Tecnológica no 3.º Ciclo do Ensino Básico, para a inclusão e para o desenvolvimento global dos alunos. Todos os autores abordam a inclusão/educação inclusiva como problemática a estudar, assim como é notória a preocupação com o valor e o reconhecimento da Educação Artística no contexto escolar e na sociedade em geral.

Pelo acima exposto, os objetivos traçados para este estudo foram alcançados. Sendo reconhecida a escassez de investigações e de trabalhos produzidos neste domínio, estudos semelhantes poderiam ser realizados tendo em conta o recente Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, do Ministério da Educação e Ciência, o que estabelece que o docente titular de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico assegura a lecionação das disciplinas de Matemática, de Português e de Estudo do Meio e que as Expressões Artísticas são distribuídas de forma articulada entre os docentes da escola possuidores de formação e perfil adequados. Deste modo, as práticas da população a estudar abrangeriam os docentes de apoio educativo e os docentes de educação especial.

Bibliografia

- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilíbrios.
- Andersen, C. (2010). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama in Education, Theory Into Practice. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip43046>>. [Consultado em 31/01/2014].
- Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Lisboa, Edições Asa.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Aujla, I. J. & Redding, E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].
- Bahia, S. (2008). *Constrangimentos à Expressão Artística*. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, Beja, pp.137-148.
- Bain, C. & Hasio, C. (2011). Authentic Learning Experience – Prepares Preservice Students To Teach Art to Children with Special Needs. *Art Education*, 64(2). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Barros, E. (2006). Abrir as portas dos museus. *Noesis*, 67. [Em linha]. Disponível em <<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=76>> [Consultado em 29/05/2013].
- Bautista, R. et al. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- Benedict, C. (2012). Critical and Transformative Literacies: Music and General Education. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2012.690293>>. [Consultado em 24/01/2014].
- Caldas, P. A. e Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Causton-Theoharis, J. & Burdick, C. (2008). Paraprofessionals: Gatekeepers of Authentic Art Production. *Studies in art education: A Journal of Issues and research in art education*, 99(3). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Causton-Theoharis, J. & Burdick, C. (2012). Creating Effective Paraprofessional Support in the Inclusive Art Classroom. *Art education*, 65(6). [Em linha]. Disponível em < web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer >. [Consultado em 31/01/2014].

Conselho Nacional de Educação (1998). *Educação Memórias e Testemunhos*. Lisboa, Gradiva.

Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (Seminários e Colóquios). Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

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

Correia, A. (2009). A Pedagogia em Movimento. Expressões Artísticas para uma ação educativa inovadora. [Em linha]. Disponível em <digituma.uma.pt> [Consultado em 08/01/2013].

Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto, Porto Editora.

Costa, A. M. (2012). Relações entre a Competência Percebida e Talento a Matemática em alunos dos 8 aos 13 anos. Tese de Doutoramento. [Em linha]. Disponível em <http://ufp.pt> [Consultado em 11/02/2014].

Cruz, S. (2006). A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Pública, no Trabalho e na Sociedade Democrática. [Em linha]. Disponível em < https://repositorium.sdum.uminho.pt > [Consultado em 07/01/2013].

Cruz, J. (2009). Stepping Into America: An Educator's Journey to the Intersection of Special Education and the Arts. *Teaching artist journal*, 7(3). [Em linha]. Disponível em < web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer >. [Consultado em 31/01/2014].

Crncec, R. et al. (2006). The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. [Em linha]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500342542>. [Consultado em 30/06/2014].

Dalmann, E. e Ferraz, M. (2012). *Metodologias Expressivas na Comunidade*. Tutirév Editorial.

Damasio, A., & Damasio, H. (2006). Brain, Art and Education. World Conference on Arts and Education. Lisboa, UNESCO.

Davis, J. & Howard, G. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In: Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 427-460.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Department of Education. (1994). *The Arts and Education Reform: Ideas for Schools and Communities*, A Background Paper for the Goals 2000 Satellite Town Meeting on the “Goals 2000: Educate America Act”. Washington, DC.

Departamento da Educação Básica. (2001). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa, Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa, Ministério da Educação.

Derby, J. (2011). Disability Studies and Art Education. *A journal of issues and research in art education*, 52(2). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Deskens, J. A. & Lorenze, S. M. (2012). The Forgotten Core Discipline. *Principal leadership*, 13(2).[Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Farley, A. & Sargent, J. (2005).Voices from the Classroom: Students with Special Needs in an Elementary Music Classroom. [Em linha]. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?aceno=ED496129eric.ed.gov/?id=ED496129>>. [Consultado em 31/01/2014].

Fortin, M-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidata, Loures.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Gardner, H. (1994a). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona, Editorial Paidós.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro: Uma Abordagem Cognitiva da criatividade*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre, Artmed.

Gaspar, T. (2008). Acabar com o Insucesso Escolar. Dez medidas para a Equidade em Educação. *Noesis* (72), pp.14-15. [Em linha]. Disponível em <<http://www.oei.es/pdfs/noesis72.pdf>> [Consultado em 29/05/2013].

Germain, C. (2008). Art For Special Needs Students – Building a Philosophical Framework. *Arts & activities*, 143(3).[Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Goldberg, M. (1997). *Arts and Learning: An Integrated Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings*. London, Longman.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora, Raiz Editora.

Gonçalves, F. (2010). Os efeitos da animação artística. A Música como fator de inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais. Tese de Mestrado.[Em linha]. Disponível em <<https://bibliotecadigital.ipb.pt>> [Consultado em 15/01/2013].

Haeny, K. I. (2002). Learning Together Through the Arts. *Educational Leadership*, 46(6). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> . [Consultado em 31/01/2014].

Hammel, A. & Hourigan, R. (2011). The Fundamentals of Special Education Policy: Implications for Music Teachers and Music Teacher Education. *Arts education policy review*, 112(4). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> . [Consultado em 31/01/2014].

Hermon, A. & Prentice, R. (2003). Positively Different: Art and Design in Special Education. *International journal of art & design*, 22(3). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> . [Consultado em 31/01/2014].

Hill, M. M. e Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.

Kahler, L. (2010). Integrating the Curriculum. *Arts & activities*, 147(3). [Em linha]. Disponível em <web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Karaolis, O. (2009). Music & The Arts. *Exceptional Parent*, 39(3). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Kissinger, L. & Ponder, C. (2009). Shaken and Stirred: A Pilot Project in Arts and Special Education. [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].

Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista portuguesa de ciencias do desporto*, 9(1). [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpcd/v9n1/v9n1a10.pdf>>. [Consultado em 31/01/2014].

Law, S. (2010). An Interdisciplinary Approach to Art Appreciation. *New horizons in education*, 58(2). [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> . [Consultado em 31/01/2014].

Lowenfeld, V. (1958). *El Niño y su Arte*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Lubet, A. (2009). The inclusion of music/ the music of inclusion. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903046010>>. [Consultado em 31/01/2014].

- Lubet, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903125178>>. [Consultado em 31/01/2014].
- MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian review of art education: research and issues*, 35. [Em linha]. Disponível em <web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>. [Consultado em 31/01/2014].
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS : Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga, Psiquilíbrios.
- Mason, C. Y., Steedly, K. M. & Thormann, S. M. (2008). Impact of Arts Integration on Voice, Choice, and Access. *Teacher education and special education*, 31(1). [Em linha]. Disponível em <<http://tes.sagepub.com/content/31/1/36>>. [Consultado em 08/04/2014].
- Matos, F. e Ferraz, H. (2006). Roteiro da Educação Artística. *Noesis*, (67), 26-29. [Em linha]. Disponível em <<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=76>> [Consultado em 29/05/2013].
- Metas Curriculares do Ensino Básico Homologadas. [Em linha]. Disponível em <<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>>. [Consultado em 25/01/2013].
- Miranda, L., Almeida e L., Almeida, A. (2010). O Aluno sobredotado na escola Portuguesa: Que apoios educativos? *Sonhar*, Vol. V, n.º1, Janeiro-Junho, pp. 67-81.
- Moreno, S. (2009). Can Music Influence Language and Cognition?. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/07494460903404410>>. [Consultado em 31/01/2014].
- Nunes, P. (2007). Conferência Nacional de Educação Artística, Porto. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/Programa%20Piloto%20CNEA.pdf>>. [Consultado em 31/01/2014].
- Oliveira, A. (2009). O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica /Artes Plásticas nos Projetos Curriculares e nas Ações dos Educadores de Infância. Tese de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>> [Consultado em 08/01/2013].
- Paasche, C. L. et al. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto, Porto Editora.
- Paulos, J. (2011). Contributos da Música na Inclusão de Alunos com Paralisia Cerebral. Tese de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt>> [Consultado em 08/01/2013].

Peery, J. C. (2002). A Música na Educação de Infância. In: Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 461-502.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.

Peter, M. (1998). “Good for them, or what?” – The Arts and Pupils with SEN. *British journal of special education*, 25(4). [Em linha]. Disponível em <onlinelibrary.wiley.com/doi/>. [Consultado em 31/01/2014].

Peter, M. (1998a). Accessing the Curriculum Through the Arts for Pupils with Special Education Needs. *Support for learning*, 13(4). [Em linha]. Disponível em <onlinelibrary.wiley.com/doi>. [Consultado em 31/01/2014].

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British journal of special education*, 30(1). [Em linha]. Disponível em <onlinelibrary.wiley.com/doi>. [Consultado em 31/01/2014].

Read, H. (1943). *Education Through art*. New York, Plantheon Books.

Read, H. (1946). *A Arte e a Sociedade*. Lisboa, Biblioteca Cosmos.

Read, H. (1968). *O significado da Arte*. Lisboa, Ulisseia.

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa, Edições 70.

Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa, Edições 70.

Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa, Climepsi Editores.

Rief, S. e Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. I Volume. Porto, Porto Editora.

Rief, S. e Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. II Volume. Porto, Porto Editora.

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

Red Ibero Americana de Educación Artística. [Em linha]. Disponível em <<http://www.rede-educacao-artistica.org>> [Consultado em 25/01/2013].

Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa*. Tese de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.uportu.pt>> [Consultado em 15/01/2013].

Sanches, I. & Teodoro, A. (2008). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.

- Sanderson, P. (2008). The arts, social inclusion and social class: the case of dance. *British educational research journal*, 34(4). [Em linha]. Disponível em <<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>>. [Consultado em 31/01/2014].
- Santos, A. (1977). *Perspetivas Psicopedagógicas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Santos, J. et al. (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- Santos, J. (1982). *Ensaaios sobre a Educação - I - A Criança quem é?*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Santos, M. E. B. e Fonseca, T. (2008). Uma educadora pouco convencional. *Noesis*, (72), 16-21. [Em linha]. Disponível em <<http://www.oei.es/pdfs/noesis72.pdf>> [Consultado em 29/05/2013].
- Silver, H. F. et al. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto, Porto Editora.
- Stern, A. (1968). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Stern, A. (maio de 1974 a). *Aspetos e Técnica da Pintura de Crianças*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Stern, A. (outubro de 1974 b). *A expressão*. Porto, Livraria Civilização.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas – 1.º volume*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas – 3.º volume*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros Horizonte.
- UF (sd). Manual de elaboração e redação de trabalhos científicos. Disponível em: www.ufp.pt
- UNESCO (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. [Consultado em 29/05/2013].

UNESCO (2000). Relatório Mundial Sobre a Educação 2000. *O Direito à Educação: Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida*. Porto, Edições Asa.

UNESCO (2000a). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 de abril.

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa. [Em linha]. Disponível em < <http://www.unesco.org/culture/lea/roadmap>>. [Consultado em 00/00/2014].

UNESCO (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. [Em linha]. Disponível em < http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf> [Consultado em 29/05/2013].

UNICEF (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança.

Valente, L. e Lourenço, C. (1999). É a Educação pela Arte uma experiência datada?. *Noesis*, (52). [Em linha]. Disponível em <<http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/index.htm>> [Consultado em 29/05/2014].

Vasconcelos, A. Â. (2011). Educação artístico-musical : cenas, atores e políticas. Tese de Doutoramento. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4788/1/ulsd061682_td_anexo_16.PDF>. Consultado em 01/06/2013].

Waugh, R. F. & Riddoch, J. V. (2007). The Effect of Classical Music on Painting Quality and Classroom Behaviour for Students with Severe Intellectual Disabilities In Special Schools. *International journal of special education*, 22(3). [Em linha]. Disponível em <<files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814500.pdf>>. [Consultado em 31/01/2014].

Legislação

Constituição da República Portuguesa, 2 de abril de 1976, VII Revisão Constitucional (2005).

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, 1.ª série, n.º 149, 1 de julho de 1983 – Estrutura o ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, 1.ª série, n.º 237, 14 de outubro de 1986.

Parecer 10/89 sobre “Educação Artística”, do Conselho Nacional de Educação, 2.ª série, n.º 43, 20 de fevereiro de 1990.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, 1.ª série, n.º 253 – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

Parecer n.º 1/92 sobre Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual, do Conselho Nacional de Educação, 2.ª série, n.º 223, de 26 de setembro de 1992.

Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, DR., 2.ª série, n.º 149, enquadramento normativo dos apoios educativos.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Primeira Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1.ª série-A, n.º 217.

Parecer n.º 1/99 sobre Crianças e alunos com necessidades educativas especiais, do Conselho Nacional de Educação.

Parecer n.º 2/99 sobre Educação Estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes, do Conselho Nacional de Educação, DR, 2.ª série, n.º 28, de 3 de fevereiro de 1999.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, DR., 1.ª série – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico”.

Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto, DR., 1.ª série-A, n.º 195 – Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. 1.ª série-A, n.º 166.

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho de 2006, DR, 2.ª série, n.º 115 – Define as normas a observar na oferta das atividades de enriquecimento curricular.

Despacho n.º 19575/2006, DR, 2.ª série, n.º 185, de 25 de setembro.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, DR, 1.ª série, n.º 166 – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, DR, 1.ª série, n.º 183, 21 de setembro.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, 2.ª série, n.º 245, de 23 de dezembro de 2011 – Revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 5 de julho de 2012, pp. 3476-3491.

Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, DR, 1.ª série, n.º 146, 30 de julho de 2012.

Conselho Nacional de Educação (2013). Recomendação n.º 1/2013 do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Artística. Diário da República, 2.ª série, n.º 19, de 28 de

janeiro de 2013, pp. 4270-4273.

Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, DR, 1.ª série, n.º 131.

Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, DR, 2.ª série, n.º 118.

Anexos

Anexo I

Parecer da Comissão de Ética da UFP



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos à
altura e Orientados(a).>

ferreira
23/01/2014

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCCHS

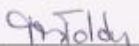
Porto, 21 de Janeiro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) de Márcia Andreia de Oliveira Vaz, intitulado "Expressões Artísticas e Educação Inclusiva: práticas educativas dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que obtidas as autorizações institucionais já requeridas. O parecer da Comissão de Ética fica, pois, condicionado ao das entidades em causa.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º 191 327 861 - Reg. Comércio nº 28.240/2014 do Registo Comercial de Porto

81178988 - 1) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | 2) Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça João XXI, 305 - 4249-004 Porto - Portugal - T. +351 22 507 1301 - F. +351 22 506 6260 - geral@ufp.pt

3) Faculdade de Ciências da Saúde | 4) Escola Superior de Saúde | R. Carlos De Matos, 298 - 4200-130 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4637 - R. Delfim Maia, 13A - 4200-253 Porto - Portugal

T. +351 22 529 6371 - geral.saude@ufp.pt. UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Costa de Bernardes - 4990-078 Ponte de Lima - Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral@ufp.pt

Anexo II

Questionário usado no Estudo Preliminar

**Questionário aos Docentes Titulares de Turma
do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

I – Dados Sociodemográficos

1 – Género: **2.1** – Masculino **2.2** – Feminino

2 – Idade: _____ anos

3 – Tempo de serviço (em anos): _____

4 – Categoria Profissional: **4.1** – Contratado (a)

4.2 – Quadro de Zona Pedagógica

4.3 – Quadro de Agrupamento/ Quadro de Escola

5 – Habilitações Académicas (concluídas): **5.1** – Bacharelato

5.2 – Licenciatura

5.3 – Pós-Graduação/ Especialização

5.4 – Mestrado

5.5 – Doutoramento

5.6 – Outra. Qual? _____

II – Formação Profissional

1 – Possui formação no âmbito da Educação Especial? Sim Não

1.1 – Se respondeu Sim, que formação possui? _____

2 – Que tipo de alunos tem na sua turma com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ? _____

3 – Há quanto tempo trabalha com crianças com NEE? _____

4 – Na sua opinião, a sua formação inicial contemplou, de forma adequada, o desenvolvimento de competências profissionais no domínio das Expressões Artísticas? Justifique.

5 – Adquiriu formação contínua na área das Expressões Artísticas? Que tipo de formação adquiriu e em que área(s) artística(s)?

III – Prática Educativa

1 – Na sua opinião, que relevância tem as Expressões Artísticas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

2 – Que metodologias/estratégias de ação realiza na sua prática educativa no domínio das Expressões Artísticas junto de alunos com NEE?

3 – Que dificuldades/constrangimentos encontra na implementação de atividades artísticas junto de alunos com NEE?

4 – No seu entender as atividades de Expressão Artística têm ou não potencialidades educativas facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com NEE em áreas do saber da Matemática e do Português? Justifique.

5 – De que forma concebe na prática a articulação entre as Expressões Artísticas com as restantes áreas disciplinares?

6 – Estabelece formas de coadjuvação na área das Expressões Artísticas com professores especialistas das diferentes áreas artísticas? De que forma o faz na sua prática educativa?

7 – A escola promove parcerias com instituições culturais locais como por exemplo museus, teatros e academias? De que forma?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo III

Ficha de Análise Cognitiva dos Itens

Reflexão Falada

Adaptado de Costa, A. (2012)

Data: ___/___/___

As instruções levantam dúvidas?

Não Sim Quais? _____

O conteúdo dos itens é adequado?

Não Sim Porquê? _____

Propõe alternativas?

Não Sim Quais? _____

Sugere itens novos?

Não Sim Quais? _____

Sugere a supressão de itens?

Não Sim Quais? _____

Quais os itens que considera mais difíceis? _____

Quais os itens que considera mais fáceis? _____

Observações: _____

BALANÇO FINAL

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo IV

Questionário Definitivo



Questionário

O presente questionário insere-se numa investigação no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, e tem por objetivo verificar, nas percepções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a relevância da aplicação das Expressões Artísticas na sua prática educativa junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A sua resposta a este questionário é de vital importância para a concretização deste estudo, por isso solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder às questões colocadas, expressando a sua opinião sobre cada uma. O questionário é anónimo e será utilizado apenas para fins científicos. Depois de responder, feche o questionário dentro do envelope e coloque-o na caixa colocada para o efeito, na sala dos professores.

Obrigada.

I – Dados Sociodemográficos

1. Género (assinale com um ✕).

Masculino

Feminino

2. Idade: anos

3. Tempo de serviço completo: anos

4. Categoria Profissional (assinale com um ✕).

Contratado(a)

Quadro de Zona Pedagógica

Quadro de Agrupamento/ Quadro de Escola .

Outra. Qual? _____

5. Habilitações Académicas concluídas (pode assinalar mais do que uma opção com um ✕).

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação/ Especialização

Mestrado

Doutoramento

Outra. Qual? _____

II – Formação

1. Possui formação especializada em Educação Especial? (assinale a sua resposta com um ✕)

Sim Não

2. Se respondeu SIM à Questão 1, indique o(s) domínio(s) de especialização.

(Pode assinalar mais do que uma opção com um ✕).

Domínio Cognitivo e Motor
Domínio Emocional e da Personalidade
Domínio da Intervenção Precoce na Infância ...
Domínio da Audição e Surdez
Domínio da Visão
Outro. Qual? _____

3. Na sua opinião, a sua formação inicial contemplou de forma adequada o desenvolvimento de competências profissionais na área das Expressões Artísticas? (assinale a sua resposta com um ✕)

Sim Não

4. Justifique a sua resposta à Questão 3. _____

5. Ao longo da sua experiência profissional adquiriu formação na área das Expressões Artísticas? (assinale a sua resposta com um ✕)

Sim Não

Se respondeu SIM à Questão 5, responda às Questões 6 e 7. Caso contrário passe à Secção III.

6. Que formação adquiriu na área das Expressões Artísticas?

(Pode assinalar mais do que uma opção com um ✕).

Formação Contínua
Formação Especializada
Outra. Qual? _____

7. Em que área(s) artística(s) adquiriu formação contínua?

(Pode assinalar mais do que uma opção com um ✕).

Expressão e Educação Plástica
Expressão e Educação Musical
Expressão e Educação Dramática/Teatro
Dança
Outra. Qual? _____

III – Prática Educativa

1. Há quanto tempo trabalha com crianças com NEE? anos

2. Que aluno(s) com NEE tem na sua sala de aula? (Pode assinalar mais do que uma opção com um **X**).

Dificuldades de Aprendizagem Específicas .. <input type="checkbox"/>	Problemas Motores <input type="checkbox"/>
Problemas de Comunicação <input type="checkbox"/>	Perturbações do Espectro do Autismo <input type="checkbox"/>
Deficiência/ Atraso Intelectual <input type="checkbox"/>	Síndrome de Asperger <input type="checkbox"/>
Problemas Emocionais/Comportamentais .. <input type="checkbox"/>	Défice de Atenção/Hiperatividade <input type="checkbox"/>
Multideficiência <input type="checkbox"/>	Traumatismo Craniano <input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva <input type="checkbox"/>	Paralisia Cerebral <input type="checkbox"/>
Deficiência Visual <input type="checkbox"/>	Sobredotação <input type="checkbox"/>
Surdo Cegueira <input type="checkbox"/>	Outros. Quais? _____ <input type="checkbox"/>

3. Que ano(s) de escolaridade leciona atualmente na sua escola?

(Pode assinalar mais do que uma opção com um **X**).

1.º ano	<input type="checkbox"/>
2.º ano	<input type="checkbox"/>
3.º ano	<input type="checkbox"/>
4.º ano	<input type="checkbox"/>

4. Na sua opinião, que relevância tem as Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

5. Com que frequência utiliza as Expressões Artísticas na sua prática educativa junto do(s) seu(s) aluno(s) com NEE?

(Assinale a sua resposta com um X em cada coluna).	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Musical	Expressão e Educação Dramática	Dança
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ou 4 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 ou 2 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos de 1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu NUNCA em todas as colunas da Questão 5 passe, por favor, à Questão 11

6. Qual a duração semanal (em minutos) de cada atividade artística desenvolvida junto do(s) seu(s) aluno(s) com NEE?

(Escreva a sua resposta em cada um dos 4 espaços indicados).	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Musical	Expressão e Educação Dramática	Dança

7. Que métodos/ estratégias/recursos costuma usar no desenvolvimento das Expressões Artísticas junto do(s) seu(s) aluno(s) com NEE? Por favor, seja o mais específico(a) possível.

8. Desenvolve as Expressões Artísticas em articulação com outras disciplinas do currículo?

Sim Não

9. Se respondeu SIM à questão 8, com que frequência desenvolve as seguintes atividades?

(Assinale a sua resposta com um X em cada item).	Nunca	1 vez por mês	Algumas vezes por mês	Pelo menos 1 vez por semana	2 a 3 vezes por semana
Articulação da Expressão Plástica com outras disciplinas do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulação da Expressão Musical com outras disciplinas do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulação da Expressão Dramática com outras disciplinas do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulação da Dança com outras disciplinas do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulação das diferentes Expressões Artísticas entre si e as outras disciplinas do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Com que frequência avalia formalmente as produções artísticas do(s) seu(s) aluno(s) com NEE. (Se não avalia as produções artísticas dos seus alunos com NEE assinale com um X neste e passe, por favor, à Questão 11).

(Assinale com um X em cada item).	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cotação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criação de um <i>dossier</i> de arte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tarefas ou projetos de <i>performance</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Encontra dificuldades/constrangimentos à implementação de atividades artísticas junto do(s) seu(s) aluno(s) com NEE?

(Assinale a sua resposta com um X em cada item).	Sim	Não
Preparação/conhecimento teórico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação/conhecimento de técnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de material/equipamento/instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de espaços apropriados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escassez de tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de colaboração entre docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de apoio da comunidade/pais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limitações dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Currículo/Programa extenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptar/modificar atividades/materiais /planos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Qual a sua opinião acerca da utilização das Expressões Artísticas em contexto de sala de aula, como facilitadoras do ensino e das aprendizagens dos alunos com NEE? Fundamente.

13. Promove formas de coadjuvação na área das Expressões Artísticas?

(Assinale a sua resposta com um X em cada item)	Sim	Não
Educadores de Infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores de outros ciclos das diferentes áreas artísticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. A escola estabelece parcerias com instituições?

(Assinale a sua resposta com um X em cada item)	Sim	Não
Teatros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Academias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo V

Autorização do Ministério da Educação e Ciência

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0389200001
De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt (mime-noreply@gepe.min-edu.pt)
Para: marciavaz82@yahoo.com.br; acosta@ufp.edu.pt;
Data: Quarta-feira, 2 de Abril de 2014 8:58

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0389200001, com a designação *Questionário aos Docentes Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 18-03-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Márcia Andreia de Oliveira Vaz
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo VI

Pedido de Autorização aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas

Vila Nova de Gaia, ... de ... de 2014

Ex.^{ma} Sr.^a Diretora do Agrupamento de Escolas ...

No âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, estou a desenvolver um estudo de investigação subordinado ao tema “Expressões Artísticas e Educação Inclusiva: práticas educativas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, sob orientação da Professora Dra. Ana Rodrigues da Costa.

Venho, por este meio, solicitar autorização de V. Ex.^a para a realização deste estudo no vosso Agrupamento e para a aplicação de um inquérito por questionário junto dos docentes titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico a lecionar alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mais informo que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para a investigação em causa, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos mesmos. Os dados serão recolhidos apenas após a devida informação da natureza das perguntas aos participantes e com a prévia autorização dos mesmos.

O inquérito foi aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério da Educação e Ciência, com o seguinte número de registo: 0389200001.

Pede deferimento de V. Ex.^a

Com os melhores cumprimentos,

(Márcia Vaz)

Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Fernando Pessoa

Anexo VII

Autorização dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO ESCOLAS SOPHIA DE MELLO BREYNER
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS SOPHIA DE MELLO BREYNER - 343158
Rua do Lameiro Novo - Corvo - Arcozelo - V. N. Gaia - 4405 ARCOZELO VNG Tel: 227622443 Fax: 227625376

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que a professora MÁRCIA ANDREIA DE OLIVEIRA VAZ está autorizada a visitar as escolas de 1º ciclo a fim de proceder à distribuição de um inquérito por questionário aos professores que integram nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais.

Arcozelo, 24 de abril de 2014

A Adjunta da Direção

Josefa Guedes



Assunto: Re: Pedido_de_autorização - deferido
De: Direcção EB23SR (dir@ebsoaresreis.net)
Para: marciavaz82@yahoo.com.br;
Data: Terça-feira, 15 de Abril de 2014 23:18

Boa noite!

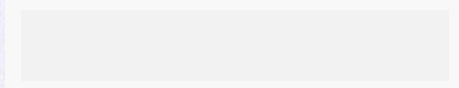
Informamos que o seu pedido foi autorizado e comunicado às Coordenadoras das escola do 1.º Cido. Assim, a partir do dia 23 de abril, poderá entrar em contacto direto com cada escola e combinar a melhor forma de preenchimento do inquérito.

Dados para contacto/Coordenadoras:



Votos de muito sucesso para o seu trabalho!

Com os melhores cumprimentos,
Filomena Cristino
Diretora Adjunta
Agrupamento de Escolas Soares dos Reis



Anexo VIII

Carta de Apresentação

Vila Nova de Gaia, 28 de abril de 2014

Ex.mo(a) Sr.(a) professor(a):

No âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, estou a desenvolver um estudo de investigação subordinado ao tema “expressões Artísticas e Educação Inclusiva: práticas educativas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, sob orientação da Professora Doutora Ana Costa.

O objetivo deste estudo consiste em verificar, nas perceções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a relevância da aplicação das Expressões Artísticas na sua prática educativa junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim sendo, solicito a sua colaboração para o preenchimento dos seguintes documentos:

- a) Inquérito por Questionário, sendo de extrema importância que verifique se completou todos os campos e devolva o questionário.

Depois de responder, por favor, feche o questionário dentro do envelope e deixe-o na caixa colocada para o efeito, na sala dos professores.

- b) Declaração de Consentimento Informado, sendo salvaguardados os seus direitos de participação no estudo, nomeadamente o anonimato, pelo que se solicita que preencha com o seu nome e assine.

Gostaria ainda de proceder ao levantamento do questionário completo até sexta-feira, dia 30 de maio do corrente ano letivo.

Muito obrigada pela sua cooperação e atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Márcia Vaz)

Anexo IX

Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

**“Expressões Artísticas e Educação Inclusiva: práticas educativas dos docentes do 1.º
Ciclo do Ensino Básico”**

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na
investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-
me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas
obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de
Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os
métodos, sendo garantido o anonimato e confidencialidade. Além disso, foi-me
afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no
estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

Data: ____/ ____/ 2014

Assinatura do participante

A Investigadora responsável:

Nome: Márcia Andreia de Oliveira Vaz

Assinatura: _____