

Marília do Carmo Almeida Rodrigues

**ATITUDES DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS
EXTRAESCOLARES**



Porto, 2018

Marília do Carmo Almeida Rodrigues

**ATITUDES DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS
EXTRAESCOLARES**



Porto, 2018

Marília do Carmo Almeida Rodrigues

**ATITUDES DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS
EXTRAESCOLARES**

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Docência e Gestão da Educação,
Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional,
sob orientação da Professora Doutora Fátima Coelho

Porto, 2018

Resumo

Entendendo a Escola Inclusiva como promotora do equilíbrio de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e considerando que as instituições de ensino deverão ajustar-se às problemáticas e necessidades das mesmas, pretende-se com este estudo, aferir as atitudes, fragilidades e necessidades dos docentes participantes neste âmbito, verificando de que forma é possível superar as lacunas existentes.

Para o efeito, realizou-se uma investigação de cariz Qualitativo. A recolha de dados foi realizada através de dois *Focus Group* no qual participaram dez docentes (cinco em cada grupo). Estes grupos foram constituídos por professores das áreas da Música, do Teatro e da Dança, que têm ou já tiveram contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Aos dados obtidos foi realizada uma análise de conteúdo, e conclui-se que os docentes valorizam a inclusão, existindo mais-valias tanto para as crianças com NEE, como para as que não as têm, sendo que as maiores fragilidades surgem com a necessidade de um acompanhamento por um docente formado na área da Educação Especial. É referido ainda pelos participantes como fragilidade, a falta de formação. Esta formação refere-se tanto à inicial como à contínua, através da qual, na sua opinião, obteriam conhecimentos para lidar com as inseguranças e dificuldades.

Face a estes resultados propõe-se a realização de uma ação de formação para que os docentes possam adquirir conhecimentos e competências pedagógicas que resultem na mudança de atitudes e de práticas educativas. Deste modo, espera-se que os docentes em causa possam estar mais bem preparados para assumirem um papel determinante na promoção de uma educação inclusiva, ao nível das artes.

Palavras-chave: Inclusão, artes, educação, atitudes, fragilidades, necessidades.

Abstract

Understanding the Inclusive School as a promoter of the balance of learning opportunities for all children and that educational institutions should adjust to the problems and needs of these, it is intended with this study to assess the attitudes, weaknesses and needs of the participating teachers in this context, by checking how the existing gaps can be overcome.

For this purpose, a qualitative investigation was carried out. The data collection was carried out through two Focus Group in which 10 teachers participated (5 in each group). These groups were made up of teachers from the areas of Music, Theater and Dance, who have or have had contact with children with special educational needs (SEN).

To the data obtained, a content analysis was performed, and it was concluded that the teachers value inclusion, adding value to both children with SEN and to those who do not, and the greatest fragilities arise with the need to an accompaniment by a teacher trained in the area of Special Education. It is also mentioned by the participants as fragility, lack of training. This training refers to both the initial and the continuing, through which, in his opinion, they would obtain knowledge to deal with the insecurities and difficulties.

In view of these results, it is proposed to carry out a training action so that teachers can acquire pedagogical knowledge and skills that result in a change in attitudes and educational practices. It is hoped, therefore, that the teachers concerned may be better prepared to play a leading role in promoting inclusive education at the arts level.

Key words: Inclusion, arts, education, attitudes, fragilities, needs

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto, nomeadamente:

À Professora Doutora Fátima Coelho pelo profissionalismo, dedicação, empenho e acima de tudo pela compreensão demonstrada ao longo deste percurso.

Aos meus colegas, professores, que integraram os *Focus Group* e que de forma empenhada e interessada disponibilizaram o seu tempo, dando o seu precioso contributo. A minha estima e gratidão!

À minha mãe, por ser o meu pilar, por me apoiar nas minhas decisões, e por, nesta minha ausência, cuidar da minha flor, a Eva.

A todos o meu agradecimento!

**Atitudes dos professores na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas
atividades artísticas extraescolares**

Índice

Resumo	I
Abstract.....	II
Agradecimentos	III
Índice	IV
Índice de Siglas.....	VI
Índice de Figuras	VII
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Quadros.....	IX
Índice de Anexos	X
INTRODUÇÃO.....	1
I – REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1 Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia	5
1.2 Atividades Artísticas Extraescolares	7
2. INCLUSÃO - DA PERSPETIVA HISTÓRICA AO CONCEITO E SEUS PRINCÍPIOS	10
2.1. A Inclusão na RAM.....	17
2.2 Necessidades Educativas Especiais (NEE) – conceito e tipologias	19
3. AS ATITUDES	22
3.1 Uma abordagem concetual	22
3.2 As atitudes dos professores face à Inclusão.....	23

**Atitudes dos professores na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas
atividades artísticas extraescolares**

II – PROBLEMÁTICA / OBJETIVO DO ESTUDO / CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	25
1. PROBLEMÁTICA	25
2. OBJETIVO DO ESTUDO - OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	26
3. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	27
III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
1. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	30
IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	32
V. PROPOSTA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	40
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	477
ANEXOS	52

Índice de Siglas

AEE – Atividades Artísticas Extraescolares

APCER – Associação Portuguesa de Certificação

CEPAM – Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng. Peter Claude

CIV – Conteúdos, Imagem e Vídeo

CMK – Comunicação e Marketing

CM – Centro de Multimédia

DAEA – Divisão de Apoio à Educação Artística

DEA – Divisão de Expressões Artísticas

DIM – Divisão de Investigação e Multimédia

DRE – Direção Regional de Educação

DREER – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação

DSEAM – Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

EA – Equipa de Animação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RAM – Região Autónoma da Madeira

UFP – Universidade Fernando Pessoa

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

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma funcional da DSEAM.....	6
Figura 2 - Organograma das AAEE	9
Figura 3 - “Aproximação das pessoas com NEE à escola regular.....	16
Figura 5 - Definição de categorias.....	32
Figura 5 - Definição de categorias.....	32

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caraterização dos participantes em função do género	27
Gráfico 2 - Caraterização dos participantes em função da idade	27
Gráfico 3 - Caraterização dos participantes em função da situação profissional	28
Gráfico 4 - Caraterização dos participantes quanto à instituição que frequentaram para a obtenção do grau académico.....	28

Índice de Quadros

Quadro 1 - Categoria Atitudes	32
Quadro 2 - Categoria Atitudes, Subcategoria “Positivas face à inclusão”	33
Quadro 3 - Categoria Atitudes, Subcategoria “Negativas face à inclusão”	33
Quadro 4 - Categoria Atitudes, Subcategoria “Papel do professor da educação artística”	34
Quadro 5 - Categoria Fragilidades dos professores	34
Quadro 6 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Inseguranças”	35
Quadro 7 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Organização”	36
Quadro 8 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Pais/EE”	36
Quadro 9 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Dificuldades”	37
Quadro 10 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Estratégias e métodos de trabalho”	38
Quadro 11 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Adaptação do currículo”	39
Quadro 12 - Categoria Necessidades sentidas pelos professores	39
Quadro 13 - Categoria Necessidades sentidas pelos professores, Subcategoria “Formação na área e de que tipo”	40
Quadro 14 - Categoria Necessidades sentidas pelos professores, Subcategoria “Importância da formação acadêmica”	40
Quadro 15 - Proposta para Ação de formação	43
Quadro 16 - Sessão 1	44
Quadro 17 - Sessão 2	44
Quadro 18 - Sessão 3	44
Quadro 19 - Sessão 4	44
Quadro 20 - Sessão 5	44

Índice de Anexos

Anexo A: Pedido de implementação do projeto, dirigido ao Diretor Regional de Educação

Anexo B: Declaração de consentimento informado – professores participantes no *Focus Group*

Anexo C: Guião *Focus Group*

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da Humanidade que se denotam marcos de Expressão/Educação pela Arte. Na Grécia Antiga observávamos as fortes raízes ao nível da Pintura, da Arquitetura e da Escultura, ainda que aliadas às correntes filosóficas de uma época em que se via a “arte como meio de modificação humana” (Moreira, R., 2007, p. 162).

Seria esta uma das sementes para que, no séc. XVIII (entre 1791 a 1793) o poeta e dramaturgo alemão Friedrich Schiller com base no classicismo grego e romantismo alemão, escrevesse uma série de cartas que dariam origem ao livro *Educação Estética do Homem*. O poeta, sob forte influência da Revolução Francesa, questionou os princípios e meios da mesma: liberdade, igualdade e fraternidade, acreditando que a libertação acontece primeiro no interior para depois se manifestar no exterior.

A palavra Arte deriva do latim *ars*, com o significado de técnica e/ou habilidade, e é entendida como a atividade humana relacionada com manifestações de ordem estética e comunicativa, realizada por meio de variadas linguagens. A sua definição faz referência ao processo criativo que daí advém, indicando que é a partir do mesmo que se dá a expressão de emoções e ideias, permitindo um significado único e diferente para cada obra, numa interação constante entre o artista e a sociedade (Martins, 2002; Gouveia, 2014).

Batalha (2004) considera que a arte é uma componente importante na formação do ser humano, já que permite a expressão do Homem, através da criação, da interpretação, da fruição e da apreciação, o que vem deste modo possibilitar o desenvolvimento humano e a integração de saberes na educação.

Por outro lado, e ao falarmos em Educação, abordamos quatro pilares que se compõem dos seguintes saberes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser. Através destes, a Educação torna-se num processo de interação e socialização, que de entre vários objetivos, visa a integração dos indivíduos na sociedade através da dicotomia ensinar e aprender. Deste modo, e ao nível da Educação Artística, esta vem permitir uma atuação simultânea entre as dimensões biológicas, afetivas, sociais,

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

cognitivas e motoras, dirigindo-se a todas elas de igual modo (Sousa, 2003; Gouveia 2014).

Nesta definição aborda-se uma questão pertinente: a integração do indivíduo na sociedade ou no seu próprio grupo. Sabemos que não somos todos iguais, e que por esse motivo a própria Educação sofreu alterações ao longo do tempo, muito devido também à aceitação dos indivíduos ditos diferentes, pelos demais.

Nesta esfera de aceitação, aqueles que possuíam características particulares viram o seu caminho ainda mais turbulento, pois neste sentido são vários os estudos e projetos encontrados com referência à resistência da aceitação de indivíduos portadores de NEE.

Encontramos, por exemplo, relatos de práticas de “(...) abandono, afogamentos e sacrifícios” em meados do século XVIII, que evoluem para a criação de classes especiais no início do século XX (Freitas & Pereira, 2007, p.3), através das quais se pretende educar “os diferentes”; embora segundo os mesmos autores assim se contribua para a segregação e a exclusão.

Será, contudo, já no final deste século, nos anos 80, que se verifica uma mudança de paradigma, ocorrendo a integração educativa, na qual os indivíduos com NEE começam “(...) a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade”, passando-se a ter a preocupação de diagnosticar e classificar - o que hoje se chama de educação inclusiva. (Freitas & Pereira, 2004, p.4)

Muito se tem abordado esta questão da inclusão aliada às necessidades especiais. Por agora, refira-se apenas a definição de Freire (2008), que diz que a inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito à participação consciente e responsável por parte de todos os indivíduos na sociedade, e de forma respeitosa pelos demais, em relação aquilo que os diferencia dos outros. No campo da Educação, o mesmo autor defende o direito ao desenvolvimento e concretização das potencialidades destes alunos, como também de se apropriarem e munirem de competências que lhes permitam

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

exercer a cidadania plena, como um direito, através de uma Educação de qualidade, ou seja, adequada às suas características, necessidades e interesses.

Já no séc. XX, Read (1982) deixa o seu marco com o que denominou por *Educação pela Arte*, na qual se propõe o desenvolvimento da personalidade, recorrendo à expressão artística (Perdigão, 1981, *cit. in* Marques, 2012).

Importa aqui referir ainda duas outras junções da Arte com a Educação: *A Arte na Educação*, na qual esta é entendida numa perspetiva de educação permanente, utilizada como objeto artístico e instrumento pedagógico, e ainda a *Educação para a Arte*, na qual “(...) está prevista a vertente vocacional e profissional do Ensino Artístico, preparando os alunos para o exercício da Arte, quer na sua prática quer na criação de obras de arte” (Marques, 2012, p.12).

Deste modo, o objetivo deste trabalho é juntar a arte, a educação e a inclusão, e compreender as atitudes dos professores das artes aquando da receção de crianças com NEE. Ao nível das fragilidades e necessidades destes, encontrar possíveis soluções para colmatar as lacunas que possam existir, por forma a promover o sucesso neste processo de ensino e aprendizagem.

Por tudo o que atrás foi dito e para a orientação deste trabalho, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Qual o papel do professor de artes na receção de alunos com NEE?
- Quais as necessidades que os professores sentem para incluir estas crianças?
- Como é feita a inclusão pelas artes no desenvolvimento pessoal e social das crianças?

Este trabalho encontra-se dividido em cinco partes. A primeira corresponde à revisão da literatura, na qual é feito o enquadramento teórico ao nível da instituição onde será aplicado o estudo, depois, é feita referência à inclusão e às atitudes, em pontos distintos.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Na segunda parte é feita referência à problemática, objetivos do estudo e caracterização dos participantes e na terceira parte, referência à metodologia de investigação através dos instrumentos e procedimentos. Na quarta parte é feita a apresentação e análise dos dados obtidos e na quinta, a proposta de projeto de intervenção.

I – REVISÃO DA LITERATURA

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

A Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) é uma unidade orgânica da Direção Regional de Educação (DRE) – Secretaria Regional de Educação (SRE), da Região Autónoma da Madeira (RAM). Teve a sua origem em 1980 com o objetivo de promover o ensino das artes na educação. Uma experiência piloto no então Ensino Primário em duas escolas da Região, pelo Doutor Carlos Gonçalves, consolidou este projeto que se foi desenvolvendo por toda a Região até à atual cobertura total do ensino pré-escolar e básico. Foi em 1989, através da sua primeira Lei Orgânica, que este projeto foi oficializado, integrado no Decreto-lei Regional n.º 26/89/M de 30 de dezembro, com a designação de “Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática” (DSEAM, 2016, p. 4). Algum tempo depois, passou a denominar-se “Gabinete Coordenador de Educação Artística”.

Os principais objetivos desta organização passam por valorizar as potencialidades artísticas da população mais jovem da RAM, potenciando a criatividade, a responsabilidade e a formação artística.

Considerando a longevidade deste projeto, podemos desde logo constatar toda a experiência adquirida no processo de implementação das artes no ensino genérico, em regime curricular, de complemento curricular, extracurricular e extraescolar, por parte desta organização (DSEAM, 2016).

Ao longo dos anos foram-lhe sendo atribuídas novas competências previstas em diferentes Leis orgânicas, sendo a última em junho de 2013, conferindo a atual designação, já que passaria a englobar áreas da Multimédia. O seu âmbito organizacional está publicado no Jornal Oficial, de 3 de junho de 2013, I Série Número 67, Artigo 6º.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

A DSEAM conta com uma Sede que acolhe toda a estrutura organizacional da instituição e ainda algumas salas de aulas. Conta também com um Anexo onde funcionam a maioria das Atividades Artísticas Extraescolares e uma grande parte das ações de formação. Noutros dois anexos, residem a Equipa de Animação (EA) que depende da Divisão de Apoio à Educação Artística (DAEA), e as áreas funcionais Conteúdos, Imagem e Vídeo (CIV) e o Centro de Multimédia (CM) que dependem da Divisão de Investigação e Multimédia (DIM) (DSEAM, 2006).

Na figura abaixo podemos ver o Organograma Funcional da DSEAM, da qual fazem parte as duas Divisões (DAEA e DIM) e as Atividades Artísticas Extraescolares, bem como os respetivos serviços de apoio à Direção: o Sistema de Gestão (que implementa Norma ISO 9001, já com a atualização de 2015, certificados pela APCER - Associação Portuguesa de Certificação), o departamento de Produção de Espetáculos, o Apoio à direção através da respetiva Assistente Técnico, a Área de informática, a Comunicação e Marketing, a Secção Administrativa e o Pessoal Operacional.

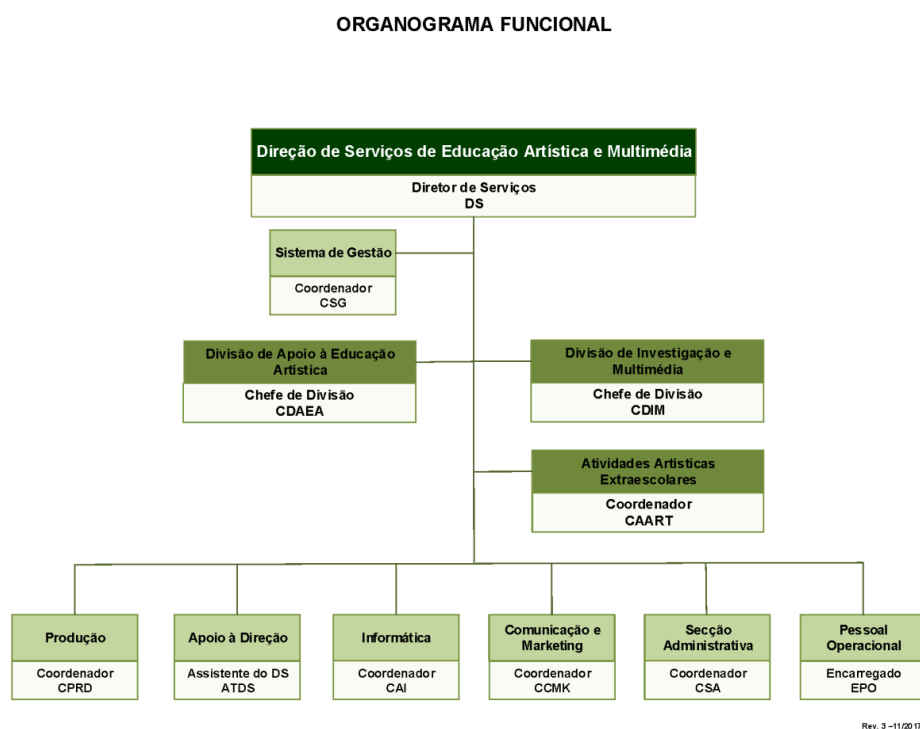


Figura 1 - Organograma funcional da DSEAM

1.2 Atividades Artísticas Extraescolares

Decorria o ano de 1984 quando foram implementadas as Atividades Artísticas Extraescolares (AAEE), iniciadas com a prática de Cordofones Tradicionais Madeirenses e com o Coro Infantil. Com o passar do tempo foram agregando diversas atividades ao nível da música, do teatro, da dança, da expressão plástica e mais recentemente da área da multimédia. Atualmente apresenta um total de 29 atividades¹, frequentadas por cerca de 1100 alunos, em idade escolar, uma delas disponível a partir o nascimento. A sua implementação ocorre através da organização das mesmas por classes: cordas, sopros, artes plásticas, percussão, teatro, dança, laboratório de artes, teclado, canto e multimédia, e são desenvolvidas por cerca de 40 professores

Deste total de alunos, cerca de 350 fazem parte dos Grupos da DSEAM que compõem a Temporada Artística, um formato de eventos e espetáculos apresentados a cada ano civil, de forma descentralizada por toda a RAM.

Até janeiro de 2017, as AAEE foram suportadas pela Divisão de Expressões Artísticas. Com a mobilidade do Diretor de Serviços de então para o CEPAM – Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng. Peter Claude, serviço da SRE, o Chefe de Divisão de Expressões Artísticas assumiu a Direção de Serviços, sendo este cargo e a Divisão, extintos. Atualmente é a Coordenadora das Atividades que assegura esta gestão, sob alçada direta do Diretor.

Ainda que transposto para este novo modelo de gestão, o âmbito das AAEE continua como previsto para a antiga Divisão: “(...)Promover atividades extraescolares de expressão artística, nomeadamente nas áreas da música, da dança, do teatro e da expressão plástica (...)” (Jornal Oficial da RAM, de 12 de junho de 2013, II Série Número 110, Artigo 14º).

¹ **Atividades:** Acordeão, Ateliê de Pintura, Ateliê Musical Infantil, Bandolim, Cinema de Animação, Clarinete, Contrabaixo de Cordas, Cordofones Madeirenses, Coros, Dança, Eufónio, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra Elétrica, Iniciação à Prática Coral, Oboé, Orientações Musicais para Pais e Bebés, Percussão, Piano, Saxofone, Teatro, Trombone de Varas, Trompa da Harmonia, Trompete, Tuba, Viola, Viola Baixo, Violino, Violoncelo.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

É alicerçado pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro (Gonçalves, 2006, p. 27), que defendem que “a educação extraescolar deve assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens (...) com atividades de natureza cultural”, implementadas pelo Estado, através do recurso a meios de comunicação e a tecnologias educativas específicas e adequadas.

Neste sentido é objeto das AAEE:

- a). Proporcionar a ocupação criativa dos tempos livres de crianças e jovens, com ou sem necessidades educativas especiais, através de atividades de natureza artística que permitam o estímulo e o desenvolvimento das diferentes formas de comunicação e expressão artística;
- b). Promover atividades extraescolares de expressão artística, nomeadamente nas áreas da música, da dança, do teatro e da expressão plástica;
- c). Promover a criação e coordenação, numa perspetiva inclusiva, de grupos musicais, teatrais e de dança, designadamente coros, orquestras, tunas, ensembles, grupos de teatro e de dança;
- d). Promover concertos e espetáculos em toda a RAM com os grupos corais, instrumentais, teatrais e de dança;
- e). Participar em concertos, espetáculos e outros eventos promovidos por entidades oficiais e particulares;
- f). Promover o intercâmbio a nível regional, nacional e internacional, em colaboração com entidades oficiais e particulares, numa perspetiva de promoção dos valores educativos, culturais e tradicionais da RAM;
- g). Implementar e difundir experiências e projetos artísticos que contribuam, numa perspetiva inclusiva, para o desenvolvimento criativo e integral dos intervenientes e para a modificação de atitudes sociais face às pessoas com necessidades especiais.

Na sua realização, estas Atividades, para além das aulas, englobam audições e aulas abertas que promovem performances dos alunos a solo ou em pequenos grupos, do mesmo

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

instrumento/atividade ou não, e ainda um concurso interno, o *Concurso Jovens Artistas*, que congrega alunos a solo com performances de relevo.

De 2012 a 2015, a extinta Divisão abarcou o Núcleo de Inclusão pela Arte que, após reorganização da SRE em articulação com a Secretaria Regional da Inclusão e Assuntos Sociais, passou a ser tutela desta última. Os alunos com necessidades especiais passaram a ser recebidos nas atividades artísticas extraescolares, mantendo a sua filosofia assente no acesso das pessoas com necessidades especiais ao domínio da arte e da cultura, buscando a igualdade de oportunidades e a mudança da sua participação social.

Em baixo, o Organograma das Atividades Artísticas Extraescolares indica a sua estrutura: uma Equipa de Apoio Pedagógico, constituída por docentes representativos das classes de Sopros e Percussão, Cordas e Teclado, Dança/Teatro/Expressão Plástica e Multimédia e ainda a Classe de Canto/Prática Coral e Laboratório de Artes (que incluem as atividades Ateliê Musical Infantil e Orientações Musicais). Esta equipa tem como missão refletir sobre o projeto em si, criticá-lo numa perspetiva construtiva e organizar o Concurso Jovens Artistas. Esta equipa é liderada pela Coordenadora das Atividades Artísticas.

O departamento de Produção é liderado por um coordenador e tem o apoio dos Assistentes de Produção; trabalham toda a parte relativa aos grupos artísticos, bem como à produção de todos os eventos da DSEAM.

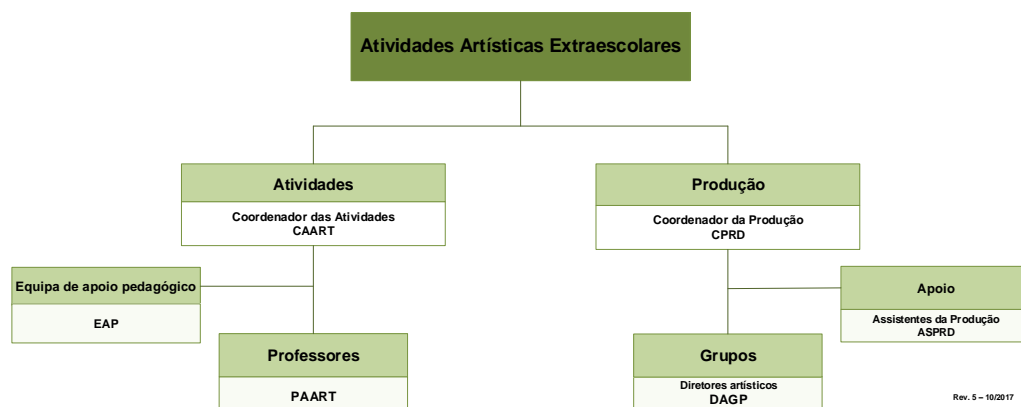


Figura 2 - Organograma das AAEE

2. INCLUSÃO - DA PERSPETIVA HISTÓRICA AO CONCEITO E SEUS PRINCÍPIOS

Com o decorrer dos tempos, a sociedade valeu-se de termos como exclusão, segregação, integração e inclusão para se referir ao atendimento a indivíduos com deficiências, numa transformação da aceitação e forma de serem tratados, per si, e em grupo. Neste capítulo irá ser feita referência à inclusão e ao seu caminho, tanto na visão da Escola como na da Sociedade, esta, na perspetiva da inclusão social. São vários os autores que aludem a esta questão e, que de uma forma ou de outra pretendem ir ao encontro da transformação de mentalidades individuais e de grupos, na aceitação de indivíduos com necessidades especiais (Moura 2014; Mimoso, 2015)

O atual Diretor Regional de Educação da RAM, em referência à inclusão na escola, narra no editorial do 48º número da Revista Diversidades, que este é por excelência o processo de acolhimento de todas as pessoas sem exceções, num trabalho que implica adaptações da Escola. No seu entender, apesar de ser um desafio, tendo em conta que muitos ainda consideram que é melhor excluir os alunos com necessidades educativas especiais, mantendo-os em escolas especiais, a inclusão rumo à “(...) educação de qualidade para todos e com todos” (Gomes, p.5). Reportando-se ao trabalho da Escola, refere que há que ter sistemas educativos e escolas possantes, dotadas de recursos e trabalho pedagógico, com vista a protagonizar novas formas de ensinar e de aprender.

Por seu lado, Morgado (2010) e também Coelho (2012), referem que em relação ao aluno, a inclusão é um direito e não um privilégio e que na visão dos agentes educativos faz parte da cidadania da comunidade educativa, em detrimento de ser uma moda, uma crença ou uma convicção de natureza meramente técnica.

Rodrigues (2014), vai mais longe e indaga sobre o que é a inclusão. Refere que quando os campos da Educação, da Sociologia e da Política começaram a utilizar este termo em detrimento da palavra integração - já que esta pressupunha uma estrutura que se mantinha intacta enquanto alguém ou algo se pretendia integrar -, o termo inclusão trouxe a visão de

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

que não é só o indivíduo que tem de fazer esforços para se integrar na sociedade/comunidade/escola, já que, no seu entender, estas estruturas têm se modificar para se aproximar destes.

Esta análise permite-nos ver assim esta questão em duas perspetivas:

- 1º - de que modo o indivíduo pode fazer algo para se incluir e,
- 2º - o que é que o lugar da inclusão, faz para incluí-lo.

Ou seja, a sociedade tem de adaptar os seus sistemas sociais para poder incluir pessoas com necessidades especiais, ao mesmo tempo que estas se preparam para assumir os seus papéis na sociedade. Há princípios para a inclusão social como a valorização de cada pessoa e a aceitação das suas diferenças individuais, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação (Sasaki, 1997, *cit in* Gouveia, 2014)

Isto permite-nos constatar que para uma educação inclusiva de sucesso, há que ter convicções firmes nos direitos humanos básicos numa educação para todos, a independência e igualdade, sem esquecer os valores morais como o respeito e a aceitação das características de cada indivíduo (Pacheco et al, 1999).

Em junho de 1994 em Salamanca, decorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: *Acesso e Qualidade*, na qual os cerca de 92 governos e 25 organizações comprometeram-se a assegurar que “(...) a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (UNESCO - Declaração de Salamanca)

De acordo com Coelho (2012), esta declaração defende que os governos devem estar orientados para uma filosofia de educação inclusiva assente nos seguintes aspetos:

- Direito fundamental das crianças à Educação;
- Cada criança tem características, capacidades e necessidades e interesses próprios;

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

- Os alunos com NEE têm direito a ser recebidos nas escolas regulares, sendo primordial a pedagogia centrada na criança, através de um programa educativo planeado e implementado em função das características e necessidades destes.

Nesta ótica, Rodrigues (2006, p.14), em referência aos princípios da Educação Inclusiva e de entre os vários capítulos elencados, considerou os seguintes, pela sua pertinência:

No capítulo 2º da Declaração: “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidade abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”

No Capítulo 7º do Enquadramento da Ação é referido qu :

“Estas Escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo aa garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”

Por seu lado, e com vista ao sucesso dos alunos, Correia (2003) refere que uma escola inclusiva deverá ser proativa em aspetos como: o sentido de comunidade e de responsabilidade; a liderança deverá ser eficaz e convicta; deverá ter padrões de qualidade de nível elevado; deverá existir cooperação entre todos, colaborando nas tarefas; deverá haver disponibilidade dos meios necessários; ambientes de aprendizagem flexíveis; formas de aprendizagem diferentes com novos modos de avaliação e envolvimento de todos os agentes educativos.

Posto isto, e no que respeita à Arte ligada às Necessidades Especiais, com a publicação das “Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência” pela Organização das Nações Unidas, em 1996, “a arte e a cultura passaram a ser consideradas importantes fatores para a inclusão social desta população” (Gouveia, 2014, p.69). De acordo com a autora, esta Organização defende que os seus países-membros devem garantir aos indivíduos com deficiência, a oportunidade de dar aso ao seu potencial criativo, intelectual e artístico ao máximo, tanto em seu benefício, como também como

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

contributo para o enriquecimento da sua comunidade. Neste sentido, surge a dança, a literatura, o teatro, a música, as artes plásticas, a escultura e a pintura, como forma de expressão.

Mas, a Educação Especial tem percorrido um longo caminho até aos dias de hoje, e numa perspetiva histórica congrega termos como: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Dentro do atendimento a crianças e jovens com necessidades especiais, Madureira & Leite (2003) referem a existência de quatro períodos, adiante descritos. O primeiro surge quando “os Egípcios viam na deficiência o pronuncio de acontecimentos e os Gregos e Romanos inclinavam-se para a indicação de maus presságios, de tal forma que eliminavam fisicamente os portadores de deficiência”. Predominava na sociedade a exclusão de crianças com deficiências, tanto que em Esparta, Antiga Grécia, as “crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios” (Correia, 2010).

Ainda segundo este autor, por altura da Idade Média a deficiência era vista como uma falha moral do indivíduo ou dos progenitores. Eram muitas as pessoas deficientes vistas como profanadoras, perigosas para a sociedade bem como para elas próprias, pois eram consideradas criaturas de maus agoiros, devendo desde modo, ser evitadas pelas restantes. Foram, durante muito tempo, associadas a imagens demoníacas, a espíritos maléficos e a atos de feitiçaria e de bruxaria sendo, por isso, perseguidas, julgadas e submetidas a práticas de exorcismo (Winzer, 1993, *cit. in* Correia 2010).

Nos séculos XVII e XVIII dá-se o “(...) internamento destas pessoas, mesmo quando crianças, em asilos e hospícios, junto de idosos, marginais ou indigentes”, ocorrendo a ambiguidade cristã, entre o proteger estas pessoas do mundo exterior e a ameaça que poderiam constituir para a sociedade (Correia, 2010, p.88).

Segundo a mesma fonte, podemos constatar é apenas no século XIX que se inicia o segundo período, incutindo à sociedade a responsabilização do cuidado destes indivíduos. Dá-se a criação de instituições especializadas, que pelo seu caráter aleatório “(...) quer pela Igreja, quer por particulares, quer por instituições de beneficência, quer pelo estado, fez

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

com que umas tivessem fins meramente assistenciais e outras já manifestassem preocupações educativas.”

Contudo, é somente no século XX que ocorre o atendimento educativo aos mesmos. Nesta altura soam nomes como Binet, Montessori e Dercroly com o desenvolvimento de técnicas que permitiam aferir os níveis de deficiência mental e possibilidade de educação, e que vieram proporcionar reformas no sistema de ensino (Correia, 2010; Machado, 2012).

O terceiro período, inicia-se nos anos 30/40 do século XX. É caracterizado pela procura de soluções pedagógicas que respondessem às necessidades apresentadas por estas crianças e jovens. É também nesta altura que se estabelece a obrigatoriedade da escola básica pública facilitando o rastreio e a identificação das problemáticas das crianças com deficiências, conduzindo a uma reorganização das instituições especializadas, bem como à criação de escolas ou classes especiais, anexas às escolas regulares (Madureira & Leite, 2003; Coelho, 2012)

No quarto período, surgem as transformações políticas, sociais, culturais e económicas, que irão influenciar a educação especial e proporcionar o desenvolvimento de perspetivas pedagógicas neste sentido. Até aqui, a educação das crianças e jovens que possuía uma posição claramente segregacionista, vai passar a realizar-se, progressivamente, nas estruturas regulares de ensino.

Nos anos 70, surge o conceito de *normalização*, na Dinamarca, expandindo-se rapidamente pela restante Europa e América do Norte, com o significado de aceitar a pessoa como ela é, com as suas diferenças, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços adequados para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida em sociedade. Nesta fase, começou-se a integrar as crianças e jovens em escolas regulares junto com outros ditos normais, retirando-as deste modo, das escolas especiais (Machado, 2012).

Este processo de integração veio permitir a junção de crianças com necessidades especiais nas classes regulares, tendo como objetivo principal a normalização da pessoa portadora de deficiência. É intuito também, a unificação da educação, com vista à aprendizagem de

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

sucesso com base nas características e necessidades de cada indivíduo, por meio do fornecimento do apoio educativo necessário ao seu desenvolvimento.

Este procedimento de integração das crianças com necessidades especiais, concretizou-se a nível internacional com a *Public Law 94-142 - The Education for All Handicapped Children Act*, aprovada nos Estados Unidos da América em 1975, pelo seu Congresso. Esta lei alicerçou a igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades especiais, já que os sistemas educativos teriam de garantir o “pleno acesso aos programas de educação em escolas públicas e serviços de apoio para responder às suas necessidades especiais de educação (Correia, et al, 1997, *cit. in* Machado, 2012).

Segundo Bairrão (1998) a lei americana veio apresentar quatro componentes deste tipo de ensino integrado:

- O direito a uma educação pública adequada para todos;
- O direito à avaliação justa e não discriminatória, através de instrumentos de avaliação adequados nomeadamente cultural, linguístico e psicométrico;
- O direito à averiguação por uma autoridade judicial quando e sempre as recomendações da integração não forem cumpridas;
- E a determinação de um Plano Educativo Individual.

É Bairrão (1998) que nos diz que Portugal, apesar de não se assumir numa linha de integração plena, nem possuir recursos preparados para o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, avançou com esta indicação presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, explícitas no Decreto-lei 319/91, agora já revogado.

Já em 2006, é publicado o Decreto-lei n.º 20/2066, que veio criar o quadro de Educação Especial, definindo as normas para a colocação de professores de educação Especial. Em janeiro de 2008, vê-se publicado o Decreto-lei nº 3/2008, que reorganizou a educação especial (Mimoso, 2015), e que ainda vigora.

Para melhor compreensão das fases de atendimento à população com NEE, apresenta-se uma figura, da autoria de Moura (2014), com o título *Aproximação das pessoas com*

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

NEE(s) à escola regular, que representa as várias etapas que marcaram a história da Educação Especial, nomeadamente a aproximação gradual das crianças com NEE à escola regular.

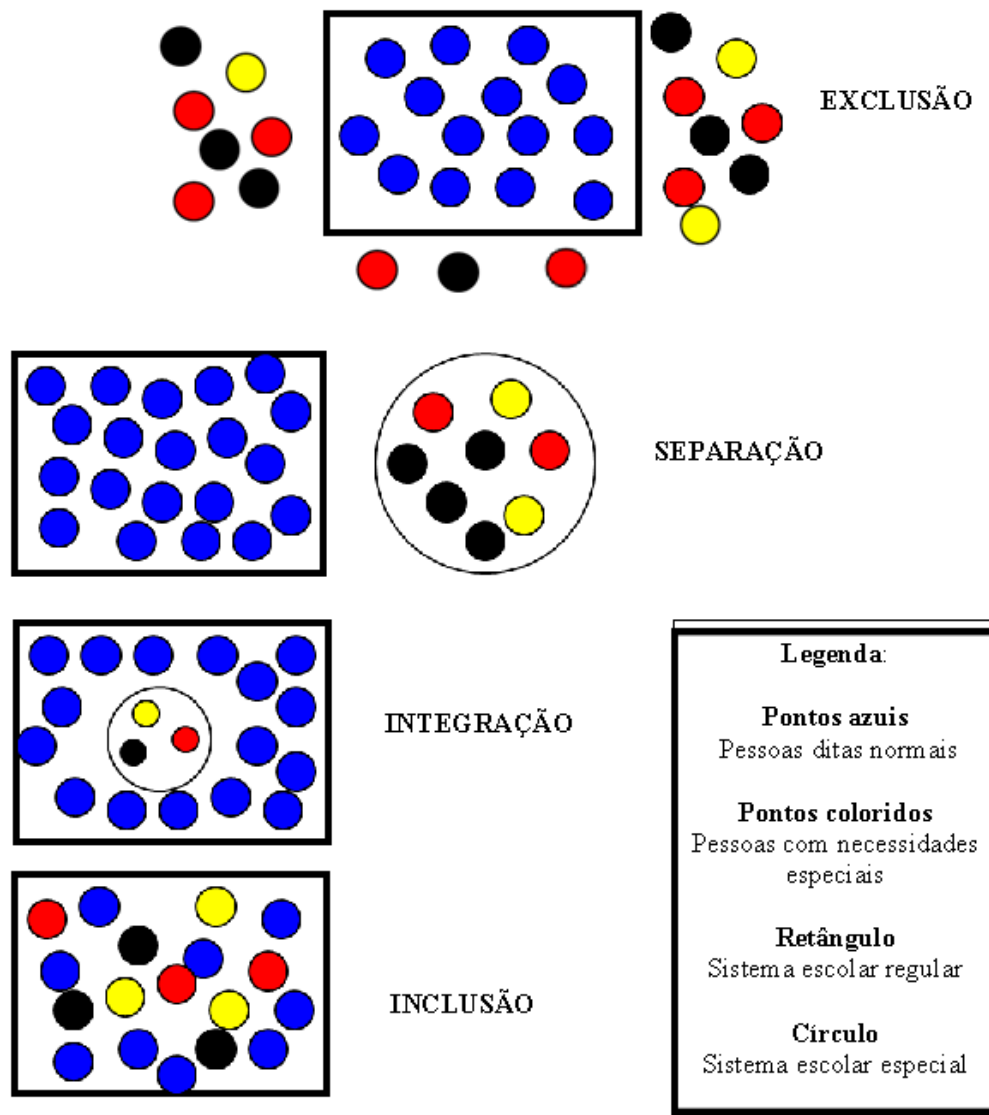


Figura 3 - “Aproximação das pessoas com NEE à escola regular”

Segundo a figura apresentada, podem ver-se 4 momentos distintos:

- **Exclusão** - definição de apenas um grupo, o das pessoas ditas “normais”
- **Separação** - dois grupos distintos, com e sem NEE, sem interligação

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

- **Integração** - o grupo de pessoas com NEE (o menor) insere-se dentro do grupo maior, ocupando cada um o seu espaço, sem se relacionar
- **Inclusão** – grupo único, composto por pessoas com e sem NEE, havendo a interação de todos.

2.1. A Inclusão na RAM

Segundo o Decreto Legislativo Regional 33/2009/M presente no Diário da República, 1.^a série — N.º 252 — 31 de Dezembro de 2009 (p.8831), temos assistido nas últimas décadas a recomendações, cimeiras e declarações de organizações internacionais como a UNESCO, a UNICEF e a OMS, entre outras, que apelam à “colaboração e co-responsabilização dos diferentes agentes educativos, políticos e sociais” no sentido da igualdade de oportunidades de ensino, reconhecendo a “inclusão como direito inalienável e universal”, estabelecendo para tal “sinergias capazes de transformar as recomendações em práticas colaborativas, profícuas e efectivas ao nível da educação, habilitação e reabilitação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais”, em meios o menos restritivos possível.

Neste sentido, esta fonte indica-nos exemplos disso:

- 1989 – Convenção dos Direitos da Criança
- 1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos
- 1993 – Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência
- 1994 – Declaração de Salamanca
- 1996 – Carta do Luxemburgo
- 2000 – Enquadramento da Ação de Dakar
- 2001 – Classificação Internacional da Funcionalidade e Saúde
- 2002 – Declaração de Madrid
- 2003 – Ano Europeu da Pessoa com Deficiência
- 2007 – Ano Europeu da igualdade de Oportunidades para Todos.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Este diploma, aprovado em sessão plenária da Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira em 24 de novembro de 2009, estabelece o regime jurídico da educação especial, a transição para a vida adulta e a reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade. Este mesmo é o resultado das atualizações europeias a respeito do tema, compatíveis com o regime em vigor no território continental, e pretende “constituir-se em referência orientadora das políticas, acção e visão estratégica da RAM, conducente à missão de assegurar a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais” (Diário da República, 1.ª série - N.º 252 - 31 de Dezembro de 2009, p.8831)

No mesmo é possível ler-se sobre o percurso evolutivo da prestação de serviços ao nível da educação especial na RAM, na sua passagem da homogeneidade à diversidade, da exclusão à integração e da integração à inclusão. Foi nos anos 60 que surgiram os primeiros serviços prestados, com a criação do Centro de Educação Especial e a abertura de escolas com orientação para cada tipo de deficiência (visual, intelectual e auditiva), bem como de classes especiais em algumas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, no Funchal.

Em 1982, a RAM aclama a política para a prevenção, reabilitação e integração social das pessoas com NEE, formalizada na aprovação do Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de Abril, no qual radica toda a política de reabilitação, por unanimidade, na Assembleia Regional da Madeira.

Gouveia (2014) refere boas práticas ao nível da inclusão pelas artes, na RAM, implementadas pela DREER – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (em outubro de 2001):

- Teatro Inclusivo - “Grupo de Mímica e Teatro”
- Dança Inclusiva - “Grupo Dançando com a Diferença”.

O extinto Núcleo de Inclusão com a Arte, que estava sob a alçada da DSEAM, como referido anteriormente, possibilitava as seguintes ofertas: Expressão Dramática, Produção

Plástica, Iniciação ao Teatro, Teatro Inclusivo, Dança Inclusiva, Orquestra Juvenil e uma Oficina de Construção e Produção Instrumental.

2.2 Necessidades Educativas Especiais (NEE) – conceito e tipologias

Segundo Bautista (1997, cit. in Coelho, 2012, p.91 e 92), “temos assistido ao longo do tempo a mudanças graduais que apontam para uma inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular”. São crianças e jovens que apresentam um conjunto de problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais, ou ainda, perturbações graves da personalidade. Podem ser ainda de comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas que se denotam quando estes são comparados com os seus pares da mesma faixa etária, ligados ao processo de aprendizagem ao nível individual, bem como na participação na vivência na vida, familiar e comunitária (DLR 33/2009/M).

Esta definição é corroborada por outros autores, que referem que nos dias de hoje o conceito de NEE abarca não só o atendimento aos indivíduos com deficiência, mas que também evidenciam problemas de aprendizagem no decurso da escolaridade, focalizando a definição apenas para o contexto curricular, já que afirma que um aluno com NEE é definido apenas como alguém que necessita de apoio quanto ao programa letivo utilizado (Hegarty, 2001).

Segundo Coelho (2012, p. 91), a Declaração de Salamanca, mais precisamente o seu Artigo 3º, “retoma, redefine e alarga” o conceito de necessidades educativas: “(...) de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”. Tem como objetivo alertar para a necessidade de as escolas terem uma orientação inclusiva com vista possuir os melhores meios para combater atitude discriminatórias, construindo comunidades acolhedoras, e desta forma, contribuir para a construção de sociedades justas e inclusivas.

Bairrão, et al (1998, *cit in* Coelho, 2012, p.92) refere que:

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

“Em Portugal, esta fase está presente a partir dos anos 60, altura em que se criam centros de educação especial e de observação e se iniciam os primeiros programas de formação especializada de professores, da responsabilidade do ministério dos assuntos sociais”.

Contudo, e de acordo com Frias (2013) o conceito nasce na década de 70, mais precisamente em maio de 1978, com o relatório Warnok Report - resultado do primeiro comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes -, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência (Mimoso, 2015). Em Portugal, esta designação – Necessidades Educativas Especiais – surge em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, com a Lei 46/86 de 14 de outubro que vem “regulamentar a educação especial, representando uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares”.

Deste modo, as crianças e jovens passam a usufruir de organizações especiais com o objetivo de permitir a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades ao nível físico e/ou mentais (Mimoso, 2015, p.5).

A introdução do conceito de NEE veio substituir o termo *deficiente*, pretendendo-se deste modo, alterar a tradicional classificação direcionada para critérios médicos, passando a destacar-se aspetos de ordem pedagógica e educativa. (Serra, 2005; Frias, 2013)

O *site* do Instituto Português da Dislexia e outras Necessidades Educativas Especiais identifica as NEE em duas categorias: ligeiras e significativas - o que Correia (2008, *cit. in* Frias 2013) define como NEE temporárias e NEE permanentes.

As terminologias referem o seguinte:

- As ligeiras são aquelas em que se faz uma adaptação parcial do currículo de acordo com as características dos respetivos alunos, num momento específico do seu percurso escolar. Habitualmente manifestam-se como problemas ligeiros na leitura, na escrita, na matemática ou ao nível do desenvolvimento motor, linguístico, percetivo ou ainda socio-emocional, sendo consideradas como atrasos ou perturbações menos graves.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

- As NEE significativas são aquelas provocadas por problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e/ou por questões ligadas ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo.

Estas considerações, de acordo com Frias (2013) resultam num conjunto mais abrangente como:

NEE de carácter intelectual, de carácter processológico (processamento e informação), ao nível do desenvolvimento, de carácter sensorial e físico, emocional, de traumatismos e de saúde. Nestes grupos, encontramos indivíduos com um conjunto de categorias específicas, de carácter/tipo:

- **Intelectual** – onde se inserem os indivíduos com deficiência mental
- **Processológico** – referentes às dificuldades de aprendizagem específica
- **Desenvolvimental** – perturbações do espectro do autismo
- **Sensorial** – cegos, amblíopes ou com visão reduzida, surdos e hipoacústicos
- **Motor** – paralisia cerebral, distrofia muscular, espinha bífida ou outros problemas motores
- **Emocional** – psicoses, comportamentos graves e outras perturbações
- **Traumatismo craniano** – problemas provocados por esta situação
- **Outros problemas de saúde** – por exemplo: desordem por défice de atenção/ hiperatividade, diabetes, asma, etc.

Deste modo e indo ao encontro de Cruz (cit. in Frias, 2013, p.5), é necessário promover a educação e desenvolvimento do aluno, para que cada um deles possa viver como um cidadão “pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes”.

3. AS ATITUDES

3.1 Uma abordagem concetual

Para um meio educativo com êxito é imperativo que a interação entre o professor e o aluno seja dotada de atitudes favoráveis ao objetivo primordial: o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Para tal, consideremos as atitudes dos docentes neste sentido, mais precisamente aquando de situações de inclusão de alunos com NEE.

Pinto (2015) diz que alguns autores referem-se ao conceito de *Atitudes* dando ênfase ao seu aspeto multidimensional, nomeadamente nas componentes cognitiva, afetiva e de avaliação, enquanto que outros não o entendem no aspeto inter-relaciona e enfatizam apenas uma ou outra componente.

Em relação aos primeiros, surge Cardoso (1992, *cit.in* Pinto, 2015), que refere que as atitudes são uma organização dos processos de motivação ao nível da percepção, cognição e afetividade, que influenciam as respostas de um indivíduo quando colocado perante uma determinada situação, social, por exemplo, levando-o a seleccionar os estímulos de reação, específicos para a situação.

Na sua versão comportamental, as atitudes são vistas como predisposições para dar respostas favoráveis ou desfavoráveis a uma pessoa, a um objeto, a um acontecimento, a uma situação. Alzen (1988, *cit. in* Pinto, 2015) diz-nos que as atitudes são sempre a tradução das posições pessoais face a certos objetos sociais, naquilo que evidencia como o carácter ‘avaliativo-afetivo’. Esta opinião é corroborada por Lambert (1989, *cit. in* Coelho, 2012, p.142), que refere que a Atitude é “(...) é uma resposta avaliativa, relativamente estável, em relação a um objecto que tem componentes ou consequências cognitivas afectivas e comportamentais”.

Nesta vertente avaliativa surge Pinto (2015) afirmando que esta dimensão por exemplo ao nível da representação social, gera juízos avaliativos sobre o meio e é através deles que ganha sentido. Refere também que é uma construção hipotética com referência a uma tendência psicológica, que se manifesta em forma de avaliação de uma identidade em específico, de forma favorável ou desfavorável. (Eagly & Chaiken, 1993, *cit. in* Pacheco,

et al. 1999, p. 27) refere que “é um construto hipotético referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”.

Será importante também referir a ligação entre atitudes e mudança, em respeito à inclusão, fazendo alusão ao referido por Booth & Ainscow (2002, cit. in Moura 2014) de que a inclusão envolve mudança. Estes dois conceitos poderão estar intimamente ligados e atendendo ao historial da inclusão e das necessidades especiais, a alteração de paradigmas é ainda um campo em conquista e logo, a mudança é uma questão a ter em atenção.

Relativamente aos estudos sobre esta questão, encontramos menção ao professor com agente da mudança em si, dos alunos, da profissão, das organizações escolares, do ensino. O seu papel concretiza-se numa série de requisitos e funções, de responsabilidades identificativas do seu perfil profissional, que contribuem para a dinâmica e intervenção social, como profissional aberto e flexível, capaz de contribuir para as reformas educativas e outras necessidades, adaptando-se a novas situações. (Coelho, 2012; Gouveia 2014)

Por seu lado, nas palavras de Sasaki (2006, cit. in Moura 2014), por forma a se incluir todas as pessoas, a sociedade deve modificar-se e adaptar-se partindo do princípio de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades dos seus membros. Deste modo, o desenvolvimento das pessoas com NEE deve ter lugar dentro do próprio processo de inclusão e não ser um pré-requisito para que estas mesmas façam parte da sociedade.

3.2 As atitudes dos professores face à Inclusão

A decisão de inserir ou não um aluno com NEE numa classe dita regular passa por vários intervenientes, mas é o professor, segundo Pinto (2015) que cria as condições favoráveis para a aceitação deste mesmo pelos colegas da turma, promovendo a interação cooperativa, de forma solidária e produtiva dentro da sala de aula.

Correia & Martins (2002, cit. in Drummond, 2015) consideram o professor como um recurso determinante para a criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores,

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

sendo que estes desempenham um papel importante na inserção harmoniosa de alunos com NEE nas classes regulares.

O mesmo autor refere que o professor é o gestor de recursos que estabelece a interligação entre os envolvidos, dentro da comunidade educativa.

A ideia de escola inclusiva é uma realidade com que cada vez mais nos confrontamos, e para tal, segundo Gomes (2016) é imperativo que os docentes entendam os alunos – tanto os com NEE como os sem NEE – como estando num processo de aprendizagem contínua, fazendo com que trabalhem com todos de modo evolutivamente gradual. Este é o início de um processo que derruba barreiras com vista ao sucesso destes na sua inserção, tanto a nível académico como socialmente no ambiente a que pertencem, e surge como o reconhecimento da educabilidade de todas as crianças (Melo, 2013).

Deste modo, e de acordo com Santos (2007, *cit. in* Oliveira 2015) cabe à figura da Escola tomar decisões e criar condições para o desenvolvimento de processos democráticos, apresentando-se assim como um centro de cultura e educação para estes alunos e restante comunidade escolar.

Segundo o autor, a Escola deverá proporcionar que os alunos se preparem de forma integral, ao nível do seu desenvolvimento, com vista à integração social e profissional como cidadãos capazes.

Melo (2013, p. 36) fala na recetividade dos professores na sala de aula como sendo imprescindível “(...) aos paradigmas da pedagogia inclusiva (...) para que o processo de educar todos os alunos num ambiente de aula regular seja exequível”. Contudo, este trabalho de recetividade e aceitação deverá ser partilhado por todos os intervenientes diretos com estas crianças e jovens que lidam diariamente com elas, numa junção de interesses comuns, em prol do sucesso do seu desenvolvimento. Para tal, deverá proporcionar-se um ambiente educativo, familiar e comunitário munido de esforços com vista a atingir os pilares de um processo de inclusão bem-sucedido (Gomes, 2016).

Alguns autores (Soder, 1990; Coelho, 2012) referem que podem ser retiradas algumas conclusões face aos estudos relativos às atitudes respeitantes às pessoas com deficiência, podendo ser referidas as seguintes:

- a). Estas pessoas evidenciam características que são desvalorizadas socialmente;
- b). Evocam sentimentos de altruísmo e simpatia;
- c.) Os contextos situacionais condicionam o modo de reação entre pessoas com e sem deficiência, podendo existir afastamento.

Batalha, 2004 & Gouveia, 2014, defensoras da educação artística, detêm opiniões também presentes no Roteiro para a Educação Artística: *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI (2006)*. Evidenciam que a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa, pois conduzem ao pleno desenvolvimento do indivíduo e contribuem para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas, possibilitando relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.

Também Martins (2002) salienta que “a arte e a educação apresentam o seu objeto de estudo centrado nas Expressões Artísticas e é extremamente fundamental a sua integração nas orientações curriculares, programáticas e pedagógicas”.

II – PROBLEMÁTICA / OBJETIVO DO ESTUDO / CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. PROBLEMÁTICA

A construção de uma problemática correspondente à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, nomeadamente, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise (Machado, 2012).

Neste caso específico, a problemática associada às *atitudes dos docentes das artes na receção de crianças com NEE* surge do interesse e necessidade em compreender reações

destes profissionais, neste âmbito. Entenda-se por reações, as formas de ver e perceber este acolhimento, numa sala de aula que pressupõe uma aprendizagem técnica de um instrumento musical, e/ou de uma aula específica na área da dança ou do teatro. Foi intenção deste trabalho, aferir a forma como é percebida, na figura do professor, esta receção numa sala com ou sem alunos ditos normais, tentando-se entender as atitudes, fragilidades e necessidades que os docentes sentem e/ou encontram (Quivy e Campenhoudt, 2008; Machado, 2012).

Deste modo e de acordo com os mesmos autores, procurou-se formular os principais pontos de referência teóricos da investigação, as perguntas que estruturaram o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias que inspiraram a análise, formulando-se as seguintes perguntas de partida: Qual o papel do professor na receção de alunos com NEE? Quais as necessidades que os professores sentem para incluir estas crianças? Como é feita a inclusão pelas artes no desenvolvimento pessoal e social das crianças?

2. OBJETIVO DO ESTUDO - OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Definiu-se como objetivo geral para este trabalho:

- Compreender as atitudes dos professores das artes no atendimento às crianças e jovens com NEE

Ao nível dos objetivos específicos, definiram-se os seguintes:

1. Compreender as atitudes dos professores na receção de crianças com necessidades educativas especiais nas artes
2. Compreender as fragilidades dos professores na receção de crianças com NEE, nas artes
3. Compreender as necessidades sentidas pelos professores, na receção de crianças com NEE, nas artes.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Neste estudo, participaram dez professores que pertencem às áreas da Música, do Teatro e da Dança, e foram escolhidos pelo seu envolvimento com crianças com NEE, que se passam a caracterizar.

Assim em relação ao género, apresentam-se os seguintes dados:

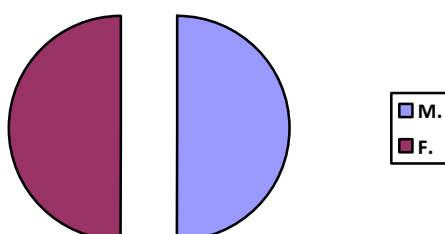


Gráfico 1 - Caracterização dos participantes em função do género

Verifica-se a participação de género, em igual número.

Em relação à idade:

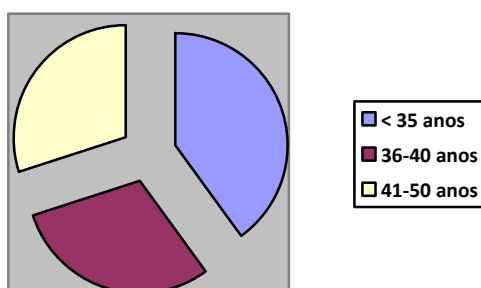


Gráfico 2 - Caracterização dos participantes em função da idade

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

De acordo com o gráfico, podemos ver que os participantes se encontram maioritariamente na faixa etária menor do que os 35 anos, sendo as idades dos 36 aos 40 anos e dos 41 as 50, equivalentes.

Em relação à situação profissional:

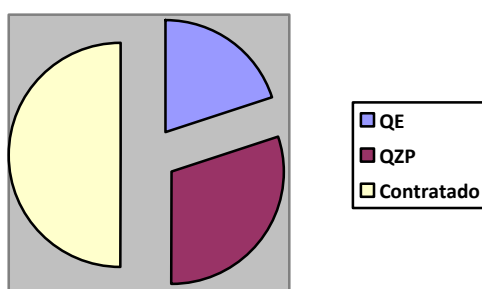


Gráfico 3 - Caracterização dos participantes em função da situação profissional

Verifica-se que os docentes são maioritariamente contratados, estando os de Quadro de Escola e de Quadro de Zona Pedagógica, praticamente equilibrados.

No que diz respeito às instituições que frequentaram para obter a sua formação:

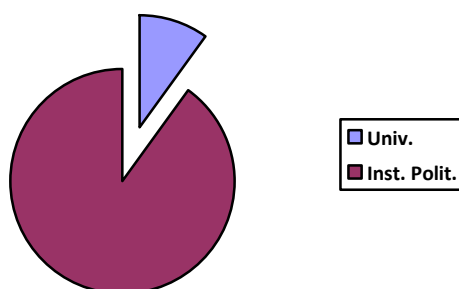


Gráfico 4 - Caracterização dos participantes quanto à instituição que frequentaram para a obtenção do grau académico

Verifica-se que os participantes, frequentaram na sua maioria Institutos Politécnicos, em detrimento das Universidades.

III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Quivy e Campenhoudt, no seu Manual de Investigação em Ciências Sociais (2008) referem sete etapas para o procedimento:

- (1) A pergunta de partida – a qual deve ser clara, deve poder ser tratada, deve ser pertinente e possível de ser respondida
- (2) A exploração: as leituras, as entrevistas exploratórias – que devem ocorrer de forma aberta e flexível, de forma a encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho
- (3) A problemática: A abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida
- (4) A construção do modelo de análise: que tem a ver com a organização de uma investigação em torno de hipóteses
- (5) A observação: na qual se procede à recolha das informações, respondendo a “o quê?”, “quem?”, “como?”
- (6) A análise das informações;
- (7) As conclusões: permitirão “recapitular o procedimento, e apresentar os resultados, pondo em evidência: os novos conhecimentos, e as consequências práticas”

Escolheu-se o método qualitativo por ir o encontro do pretendido: permitir o envolvimento do investigador no ambiente natural da ação, os pontos de vista *in loco*, ou seja, as respostas tendo em conta as suas experiências, o foco em pequenas parcelas.

Machado (2012) refere que a análise de conteúdo irá permitir que se verifique as fontes de informação a partir das quais, o investigador tenta construir um conhecimento.

Por exemplo Bogdan & Biklen (2013) referem que o investigador deve promover o diálogo entre os participantes, de forma acessível e compreensível a todos, assumindo um papel de envolvimento e mostrando respeito pelas opiniões. A fonte direta de dados é o ambiente

natural, sendo o investigador o responsável pela recolha e respetiva análise de dados. Por outro lado, a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista.

Moreira (2007) refere que o método qualitativo procura a descrição e compreensão profunda acerca dos meios através dos quais os indivíduos executam ações significativas, por meio da entrada no processo de construção social, que permitirá a reconstrução dos conceitos e ações de cada instituição.

Por seu lado, Sandín (2003), alude que a investigação qualitativa é uma atividade metódica, direcionada para a compreensão profunda do campo educativo e que visa o crescimento de um conjunto de conhecimentos, de forma organizada.

O Focus Group (grupos de discussão ou grupos focados), habitualmente utilizado em Ciências Sociais, são fóruns de pequenos grupos cujos elementos se juntam para abordar um tema. São utilizados para conhecer comportamentos e atitudes sociais e constituídos por seis a doze elementos. A duração aproximada de cada encontro é de uma hora e é guiado por um moderador. Os participantes expressam a sua opinião sobre o tema de forma espontânea e livre de acordo com o guião elaborado.

1. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A implementação deste projeto ocorreu com a devida autorização do Diretor Regional de Educação (anexo A) e a aprovação do Diretor de Serviços de Educação Artística e Multimédia. Os professores envolvidos no *Focus Group* assinaram a Declaração de Consentimento Informado (anexo B).

Neste estudo qualitativo, os dados foram recolhidos através de dois *Focus Group*, constituídos por docentes das áreas da Música, Teatro e Dança, divididos em dois grupos, que se reuniram no mesmo dia, em hora distintas, durante quarenta e cinco minutos. As

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

questões foram lançadas de acordo com o estruturado e apresentado no pedido de validação (anexo C) e os docentes explanaram as suas opiniões.

Com o intuito de responder às três questões já enunciadas, foi elaborado um Guião de *Focus Group*, baseado na literatura (Coelho, 2012; Frias, 2013, Gouveia, 2014, Oliveira, 2015) devidamente validado por três Professoras Doutoradas especialistas na área com perguntas relativas às atitudes, fragilidades e necessidades dos professores ao nível da inclusão de crianças com NEE. Estas questões resultaram de pesquisas bibliográficas, da identificação da problemática e respetivos objetivos, tendo-se chegado à versão final do instrumento utilizado (anexo C)

Os participantes foram contactados presencialmente e foi-lhes explicado individualmente os objetivos e propósitos do estudo. Marcou-se a data para a realização dos *Focus Group*, março de 2017, os quais foram registados em formato áudio, e transcritos o mais fidedignamente possível. Foi-lhes informada a confidencialidade dos dados.

Ambos os grupos foram constituídos por um elemento de cada atividade artística. O grupo 1, por um docente de Acordeão, um de Cordofones Tradicionais Madeirenses, um de Flauta de Bisel, um de Trompete e um de Guitarra Clássica. O segundo grupo, foi formado por docentes de Guitarra Elétrica, Flauta Transversal, Dança, Piano e Teatro, num total de cinco elementos cada grupo.

Após análise dos dados e partindo dos objetivos, foram definidas três categorias: à priori: Atitudes, Fragilidades e Necessidades sentidas pelos professores.

A análise foi organizada em dois momentos: no primeiro momento procuraram assinalar-se as categorias mais evidentes. No segundo momento e a partir dessas categorias agrupar em subcategorias e exemplificar com unidades de registo. Passado algum tempo e à medida que se ia atualizando a bibliografia, procurou-se voltar a ler o que havia sido clarificado para possíveis correções que vieram a ser efetuadas.

Foram definidas três categorias: Atitudes, Fragilidades e Necessidades sentidas pelos docentes, cujas subcategorias estão descritas na figura abaixo.



Figura 5 - Definição de categorias

IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Para mais fácil leitura, optou-se por apresentar os dados relacionados com os objetivos específicos. Assim, no que se refere ao primeiro objetivo: **Compreender as atitudes dos professores na receção de crianças com necessidades educativas especiais nas artes**, encontraram-se categorias e subcategorias, que se apresentam de seguida.

Categoria	Sub categoria
Atitudes	Positivas face à inclusão
	Negativas face à inclusão
	Papel do Professor

Quadro 1 - Categoria Atitudes

Como pode verificar-se no Quadro 1, foram encontradas 3 subcategorias dentro da categoria atitudes.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Para melhor leitura apresentam-se agora para esta categoria, as subcategorias, exemplificando com algumas unidades de registo:

Subcategoria	Unidades de registo
Positivas face à inclusão	“Eu sou a favor da inclusão, vejo muitas vantagens” (G2) “Obviamente que sim porque estamos a dar oportunidade a crianças com... incapacidades” (G2) “Inclusão definitivamente sim” (G1) “Um menino que tem NEE ... tem que ser investido” (G1) “Sabemos que a integração deles nestas classes irá ser benéfica para a sua vida futura” (G2) “As vantagens para o aluno com NEE têm a ver com a capacidade de se integrar, ser pertencente a algo ou a algum” (G2) “Aceitar uma criança diferente, aos olhos deles, tornam-nos pessoas com mais capacidades de compreensão” (G1) “Sou a favor sim, e acho que a inclusão faz todo o sentido” (G1) “É cortar com a discriminação, um dos objetivos” (G2)

Quadro 2 - Categoria Atitudes, Subcategoria “Positivas face à inclusão”

Os dados apresentados no quadro 2 demonstram que as atitudes positivas face à inclusão englobam o corte com a discriminação e vantagens ao nível das oportunidades e benefícios desta integração, no sentido, também, da pertença destas crianças a algo, a algum grupo. Por outro lado, há a referência à parte do professor e do desenvolvimento da sua capacidade de compreensão.

Subcategoria	Unidades de registo
Negativas face à inclusão	“Se há vantagens na inclusão? Às vezes não há” (G1) “É que as crianças chegam aqui porque faz bem ... mas fazer bem o desporto também faz” (G2) “Na minha opinião, a inclusão sim, mas há um conjunto de fatores que será necessário olhar, sejam as condições físicas, vários tipos de fatores” (G2) “Crianças especiais devem ser tratadas de forma especial” (G1)

Quadro 3 - Categoria Atitudes, Subcategoria “Negativas face à inclusão”

Como pode ver-se no quadro 3, as atitudes negativas face à inclusão incidem sobre a questão de que as crianças especiais devem ser tratadas de forma especial, olhando a fatores como condições físicas ou outras, percecionando o motivo da escolha das artes, porque, e citando “o desporto também faz bem”.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Subcategoria	Unidades de registo
Papel do professor da educação artística	“Acho em primeiro lugar que nós temos que perceber qual é a minha função ali” (G2) “Só fazê-la feliz para ela experimentar, fazer feliz “ (G2) “Ajudar a evoluir, a que ela ultrapasse aquele problema” (G1) “Dar as bases, independência, autonomia, socialização” (G2) “Atenuar as diferenças” (G1) “Atenuar e toda a gente respeitar-se uns aos outros” (G1) “É saber potenciar as coisas, o potencial de cada um” (G2) “Ter uma especial num outro grupo, acho que é um trabalho muito difícil” (G1)

Quadro 4 - Categoria Atitudes, Subcategoria “Papel do professor da educação artística”

Segundo os dados obtidos, o papel do professor passa por perceber a sua função junto da criança, fazê-la feliz e ajudá-la a evoluir para que ultrapasse os problemas. Como? Proporcionando bases, independência, autonomia e socialização, atenuando as diferenças e promovendo o respeito mútuo

Em relação ao objetivo: **Compreender as fragilidades dos docentes na receção de crianças com NEE, nas artes**, obtiveram-se os seguintes resultados:

Categoria	Subcategoria
Fragilidades dos professores	Inseguranças
	Organização
	Pais
	Dificuldades
	Estratégias e métodos de trabalho
	Adaptação do currículo

Quadro 5 - Categoria Fragilidades dos professores

Como pode verificar-se foram encontradas seis subcategorias dentro da **categoria Fragilidades dos professores**. Para melhor leitura apresentam-se agora para esta categoria, as subcategorias, exemplificando com algumas unidades de registo:

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Subcategoria	Unidades de registo
Inseguranças	<p>“Um desafio, é um grande desafio” (G1)</p> <p>“É preparar uma turma e consciencializar para a diferença e para inclusão de todos. É trabalhar” (G2)</p> <p>“Não há uma receita... são completamente diferentes” (G2)</p> <p>“Tens de colocar várias questões” (G1)</p> <p>“Eu tenho muitas dúvidas se essas crianças podem ou devem ter acesso ao ensino especializado do instrumento” (G2)</p> <p>“Tenho muitas dúvidas não sei se será um bom caminho até próprio pra elas” (G2)</p> <p>“Ninguém está a excluí-las ... agora fazer a aprendizagem do instrumento, eu acho que, acho que a dificuldade aumenta ainda mais” (G2)</p> <p>“Não é de ânimo leve como é óbvio, temos sempre alguns medos” (G1)</p> <p>“Há uma questão que eu coloco, o que é que são as necessidades, o que é que abrange as NEE, são só as síndromes, as trissomias” (G1)</p> <p>“Acho que essas crianças são diferentes têm de ter um tratamento diferente” (G2)</p> <p>“Não sei até que ponto estou preparada e me ajuda no meu dia-a-dia”(G1)</p>

Quadro 6 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Inseguranças”

Neste quadro que refere as Fragilidades dos professores, notam-se algumas inseguranças e medos. O facto de trabalhar com crianças com NEE é um desafio em vários sentidos, por exemplo na tarefa de preparar a turma consciencializando-a para a diferença e para a inclusão de todos; por outro lado, surge a necessidade de colocar questões continuamente, uma vez que não há uma “receita” para as crianças que são completamente diferentes. Surge também a insegurança e a dúvida de que a aprendizagem de um instrumento possa trazer mais dificuldades, por se tratar de um ensino especializado.

Subcategoria	Unidades de registo
Organização	<p>“Enquadrar nos objetivos de uma instituição” (G2)</p> <p>“Há falta de apoio... cada menino é um caso específico... tem de ser acompanhado por pessoas que tenham competências nessa área” (G2)</p> <p>“E a instituição é que tem de pensar nisso, que é acionar essa comunicação com os EE de modo a depois acionar outras comunicações nomeadamente com médicos de acompanhamento, porque o professor está limitado na sua ação” (G1)</p>

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

	<p>“É um processo complicado, e estamos a falar no fundo o que essas pessoas apoiam, dão apoio àqueles que têm mais dificuldade, um por turma, dois” (G1)</p> <p>“Tanto a instituição que se adapta à receção do aluno, como o aluno se adapta à instituição” (G2)</p>
--	--

Quadro 7 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Organização”

Ao nível da organização, refere-se a necessidade de adaptação da dicotomia instituição/aluno, ou seja, “tanto a instituição deve adaptar-se à receção do aluno, como o aluno deve adaptar-se à instituição”. Neste sentido, refere-se a falta de apoio de pessoas competentes na área uma vez que cada aluno é um caso específico, e que tem de ser trabalhado dessa forma, de maneira a se enquadrar nos objetivos da instituição. Esta tem, portanto, de se preocupar e pensar em como acionar a comunicação entre pais/encarregados de educação, médicos, professores.

.Subcategoria	Unidades de registo
Pais /EE	<p>“Até que ponto é que nós tentamos e os pais acreditam que colocá-los num grupo dito normal vai ajudar e contribuir para a sua evolução” (G2)</p> <p>“Os próprios pais muitas vezes também estão um bocado perdidos” (G1)</p> <p>“Os pais, eles próprios fazem a sua própria exclusão do resto” (G1)</p> <p>“Eles próprios criam as barreiras à volta e nós no fundo não excluimos ninguém, a sociedade às vezes exclui” (G1)</p> <p>“Os pais fazem um muro” (G2)</p> <p>“Uma superproteção” (G2)</p> <p>“Toda uma camuflagem” (G1)</p> <p>“Extrema proteção que depois também é difícil de gerir porque tem muitos vícios trazidos de casa e não é fácil gerir” (G1)</p> <p>“As dificuldades maiores vêm de casa” (G2)</p> <p>“Tem de haver uma seleção, tem de haver um diálogo aberto com os pais” (G1)</p> <p>“Porque às vezes os pais também não dão esse espaço” (G1)</p>

Quadro 8 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Pais/EE”

No que diz respeito aos pais/encarregados de educação, surgem algumas complicações. Refere-se que os próprios constroem muros superprotegendo os filhos, acabando com esta medida por autoexcluí-los. A questão dos hábitos trazidos de casa torna-se um grande

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

problema, trazendo dificuldades na gestão na sala de aula, criando uma relação pouco aberta.

Subcategoria	Unidades de registo
Dificuldades	<p>“Há toda uma redoma à volta” (G2)</p> <p>“A personalidade e a educação que é dada” (G2)</p> <p>“Que tenha outro tipo de maturidade ou outro nível de experiência para então começar a aprendizagem na música” (G1)</p> <p>(Temos de estar preparados para) “... que aquele aluno poderá nunca chegar aos objetivos” (G1)</p> <p>“É um grupo muito vasto e existe alunos com características completamente diferentes” (G2)</p> <p>“O caso dos alunos com dificuldades físicas... problemas cognitivos, de audição... e de algum atraso mental... miúdos que têm dificuldades de organização” (G1)</p> <p>“Tem que haver a tolerância e recuo da parte do professor que avalia e analisa aquilo que se passa” (G2)</p> <p>“Quando a deficiência em si não é visível” (G1)</p> <p>“Tem de ter a aula sozinha, não consegui colocá-la em grupo” (G2)</p> <p>“Mas daí até ir a um palco, não, não é possível, não tem condições não levamos” (G1)</p> <p>“Eu tenho de tudo...birras, tenho tudo isso” /G2)</p> <p>“Há certas necessidades que não ‘tão catalogadas... cada aluno tem as suas necessidades” (G1)</p> <p>“A sociedade não está preparada para isso nem preparamos os jovens para saber lidar com isso. Cada vez é mais a competição, é mais a diferença” (G1)</p>

Quadro 9 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Dificuldades”

Ao nível das dificuldades sentidas, e que são variadas, os professores referem a “redoma” e a superproteção que envolve algumas destas crianças, a personalidade e a educação que lhes é dada, e a falta de maturidade para iniciar uma aprendizagem na música, considerando que há outras aprendizagens que devem ser trabalhadas primeiramente. Referem ainda a questão da diversidade de características dentro da sala, nomeadamente dificuldades físicas, problemas cognitivos, de audição, de algum atraso mental e dificuldades de organização. Surge também a questão da tolerância e recuo por parte do professor, que tem de analisar o que se vai passando muitas vezes fruto da falta de conhecimento / informação sobre a “necessidade especial”. Neste campo, e juntando às características de certas crianças, ocorrem também as denominadas ‘birras’.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Subcategoria	Unidades de registo
Estratégias e métodos de trabalho	<p>“Juntar todos numa questão de igualdades de oportunidades, mas de uma forma diferente e não uniformizada de funcionar” (G1)</p> <p>“Contacto com as artes que mais farão com que ele seja beneficiado com esse envolvimento” (G2)</p> <p>“Primeiro tem que se relacionar com as pessoas e estar lá um ano ou dois anos, numa aula de grupo” (G2)</p> <p>“Quando existe alguma coisa que eu sei que ele já sabe e que ele não consegue fazer, eu já sei que não devo reagir negativamente” (G1)</p> <p>“Uma parte muito lúdica...Muitos jogos, e a motivação” (G1)</p> <p>“Se falarmos em metas sim, concordo” (G2)</p> <p>“Eu faço o oposto, eu não dou nada. Eu ignoro, para ela perceber que não é ela que manda e manipula, manipula em casa e isso é depois um problema que os pais vão ter” (G2)</p> <p>“Ali tem regras que ela tem que respeitar” (G2)</p> <p>“Temos de adaptar e ter limitações traz-nos algumas sensibilidades e problemas” (G2)</p> <p>“Temos determinadas regras que o aluno também tem de conseguir estar dentro delas, logo acho que primeira coisa para um bom trabalho é uma boa relação com os pais e uma abertura e transparência, e poder ter liberdade também para agir e experimentar e explorar diferentes estratégias”(G1)</p> <p>“Terás que educar o grupo para lidar com o que possa acontecer” (G1)</p> <p>“Fui à procura ... e andei a ver de que forma eu poderia ajudar a criança” (G2)</p> <p>“Passa sempre por uma conversa com os pais” (G2)</p>

Quadro 10 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Estratégias e métodos de trabalho”

Como estratégias e métodos de trabalho, os professores referem a necessidade de as crianças terem uma vivência de grupo, antes da aprendizagem individual e técnica de um instrumento ao nível individual, fazendo com que o contacto com essa arte, seja com a que mais fará com que seja beneficiado com esse envolvimento. Referem ainda que o contacto com o grupo deve ser numa questão de igualdades de oportunidades de uma forma diferente, mas não uniformizada. Por outro lado, é mencionada também a relação com os pais, uma relação que deverá ser aberta e de diálogo.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

Subcategoria	Unidades de registo
Adaptação do currículo	<p>“Fala-se numa adaptação de currículo, mas a disponibilidade que o professor tem que ter, para tolerar as aquisições, mas a “desaprendizagem” por vezes acontece” (G1)</p> <p>“Se fossem definidas vagas” (G1)</p> <p>“Adaptar o que estás a dar, o currículo, para determinados alunos” (G2)</p> <p>“Por exemplo, no meu caso específico, é necessária uma adaptação do currículo” (G2)</p>

Quadro 11 - Categoria Fragilidades dos professores, Subcategoria “Adaptação do currículo”

Ao nível da adaptação do currículo, os grupos consideraram esta adaptação como necessária, evocando ainda a disponibilidade dos docentes lidar com os avanços e recuos na aprendizagem.

Em relação ao objetivo: **Compreender as necessidades sentidas pelos professores, na receção de crianças com NEE, nas artes**, obteve-se os seguintes resultados:

Categoria	Sub categoria
Necessidades sentidas pelos professores	Formação na área e de que tipo
	Importância da formação académica

Quadro 12 - Categoria Necessidades sentidas pelos professores

Como pode verificar-se foram encontradas duas subcategorias dentro da **categoria Necessidades sentidas pelos professores**. Para melhor leitura apresentam-se agora para esta categoria, as subcategorias, exemplificando com algumas unidades de registo:

Subcategoria	Unidades de registo
Formação na área e de que tipo	<p>“Investir numa equipa que pudesse estar cá connosco, orientar e acompanhar” (G2)</p> <p>“Haver uma equipa aqui como existe nas escolas todas, uma equipa de apoio” (G2)</p> <p>“Alguém ligado à psicologia clínica” (G1)</p> <p>“Uma tertúlia” (G1)</p> <p>“Ações de formação na pedagogia” (G1)</p>

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

	“Formação específica” (G2)
--	----------------------------

Quadro 13 - Categoria Necessidades sentidas pelos professores, Subcategoria “Formação na área e de que tipo”

Nesta categoria, os professores dividem-se nos tipos de apoio que necessitam. Uns necessitam de formação na área, outros consideram que o apoio externo por pessoas especializadas é mais benéfico e eficaz, e outras referem ainda que existindo tertúlias sobre o tema, havendo partilha de conhecimentos e vivências, poderia ser positivo.

Subcategoria	Unidades de registo
Importância da formação académica	“A formação pedagógica” (G1) “... porque nós professores temos formação em relação às NEE mas eu conheço algumas características de alguma, alguns síndromes, mas não tenho ferramentas de trabalho para aplicar com” (G1) “A nossa formação base traz” (G2) “Tenho de ser muito sincera, não tinha nenhuma formação específica a este nível e aprendi com ela” (G2)

Quadro 14 - Categoria Necessidades sentidas pelos professores, Subcategoria “Importância da formação académica”

No que diz respeito à formação base, apenas num grupo se considerou a existência de unidades curriculares baseadas nas NEE, sendo que os professores com mais antiguidade, registam que o que sabem, ou foram aprendendo e descobrindo, ou fizeram formação fora da académica.

V. PROPOSTA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Após a constatação das fragilidades e necessidades dos professores aquando da receção de crianças e jovens com NEE nas artes, a proposta de projeto de intervenção vai ao encontro da supressão das lacunas existentes, quer pela necessidade de haver um acompanhamento por colegas profissionais da Educação Especial, quer ao nível da sua formação dos professores nesta área. No entanto, e porque o apoio da Educação Especial não depende da

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

vontade nem das possibilidades do investigador, optou-se por tentar colmatar as fragilidades apresentando um projeto na área da formação, destinada a estes mesmos.

É crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo.

Considera-se deste modo, a formação do pessoal docente o fator-chave na promoção das escolas inclusivas, já que são confrontados com necessidades ao nível dos conhecimentos, nomeadamente nas competências de intervenção na sala de aula, na avaliação, bem como na adequação e gestão do currículo.

Pretende-se assim, com esta formação, que os professores encontrem respostas adequadas às práticas pedagógicas, e espera-se contribuir para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, promotora de um desenvolvimento profissional nesta área.

No quadro seguinte apresenta-se a proposta de Ação de Formação:

Ação de formação	Educação inclusiva – Avaliação e intervenção ao nível das NEE		
Área de formação	Ciências da Educação		
Modalidade de formação	Curso / Módulo de Formação		
Duração	25 horas		
Número de participantes por sessão	Mínimo: 10	Máximo:	25
Destinatários	Professores das áreas artísticas		
Formador (es)	A definir		
Justificação da ação	No dia-a-dia das Atividades Artísticas Extraescolares, os professores confrontam-se com algumas dificuldades na gestão de alunos com NEE, na sala de aula. Esta intervenção torna-se fulcral, no entanto os docentes não estão dotados de informação e de formação ao nível das		

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

	práticas educativas promotoras de uma verdadeira inclusão. Deste modo, pretende-se com esta ação, promover espaços de reflexão sobre a inclusão, os seus conceitos e formas de intervenção, através de uma abordagem concetual e histórica da mesma.
Local de realização	DSEAM – Anexo da Levada
Calendarização	Dia (s) da Semana: 2 ^a a 6 ^a Datas: 10 a 14 de setembro de 2018
Horário	Das 9h às 14h
Objetivos	<p>Proporcionar momentos de reflexão sobre a inclusão</p> <p>Reavivar conceitos ligados à inclusão</p> <p>Refletir sobre a escola inclusiva</p> <p>Partilhar conhecimentos pedagógicos com vista à mudança de atitudes e de práticas educativas inclusivas</p> <p>Capacitar os professores de competências para a aplicação de estratégias de intervenção</p> <p>Promover a adoção de dinâmicas pedagógicas assentes no trabalho em parceria com os agentes educativos</p> <p>Promover a discussão sobre os conteúdos da ação de formação</p>
Conteúdos	<p>Abordagem histórica à Inclusão</p> <p>Legislação em vigor</p> <p>O papel do professor na sala de aula</p> <p>Modos de intervenção / procedimentos e práticas educativas</p> <p>Planificação de atividades</p>
Metodologia	As sessões terão uma componente teórica, com reflexão crítica sobre os diferentes conteúdos abordados
Bibliografia fundamental	<p>Bairrão, J. (1998) Integração, um Conceito Discriminatório. A Caminho de uma Escola Inclusiva, in <i>Os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios Para O Sistema De Educação</i>. Lisboa: Edição do Concelho Nacional de Educação. Ministério da Educação. 1998. pp. 33-53.</p> <p>COELHO, M. (2012). <i>A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula</i>. [Em Linha] Disponível em <http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE%20FINAL%20junho%202012_imprimir1.pdf/394161094/TESE%20FINAL%20junho%202012_imprimir1.pdf>.</p> <p>MORGADO, J. (2010). Educação inclusiva é preciso insistir. <i>Educação inclusiva</i>, 1(2), 24-</p>

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

	<p>25.</p> <p>GOVERNO REGIONAL DA MADEIRA - Secretaria Regional de Educação - Diário da República, 1.ª série — N.º 252 — 31 de dezembro de 2009 / Decreto-lei Regional nº 33/2009/M</p> <p>UNESCO - Declaração de Salamanca. [Em Linha] Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>,</p> <p>MORGADO, J. (2010). Educação inclusiva é preciso insistir. Educação inclusiva, 1(2), 24-25.</p> <p>GOVERNO REGIONAL DA MADEIRA - Secretaria Regional de Educação - Diário da República, 1.ª série — N.º 252 — 31 de dezembro de 2009 / Decreto-lei Regional nº 33/2009/M</p> <p>UNESCO - Declaração de Salamanca. [Em Linha] Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>,</p>	
Critérios de avaliação dos formandos	Parâmetros	% Atribuída
	Interesse e participação nas sessões	60%
	Atitude crítica e autocrítica	30%
	Assiduidade/ Pontualidade	10%
	<p>A avaliação será individual, qualitativa e quantitativa, expressa numa escala numérica de 1 a 10 valores, nos termos previstos na Carta Circular CCPFC - 3/2007, de setembro de 2007, do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua:</p> <p>Excelente (de 9 a 10 valores), Muito Bom (de 8 a 8,9 valores), Bom (de 6,5 a 7,9 valores), Regular (de 5 a 6,4 valores), Insuficiente (de 1 a 4,9 valores).</p>	
Recursos materiais	Projetor, tela de projeção, computador portátil, materiais de escrita.	

Quadro 15 - Proposta para Ação de formação

Para a concretização deste projeto de intervenção, propõe-se a realização de cinco sessões, a serem realizadas da seguinte forma:

Sessão 1	Abordagem
	Apresentação da ação de formação: objetivos/ conteúdos/ duração/ cronograma/ metodologia/ bibliografia/ avaliação dos formandos

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

	Inclusão: conceito e perspetiva histórica
--	---

Quadro 16 - Sessão 1

Sessão 2	Abordagem
	Inclusão: Legislação em vigor Escola Inclusiva

Quadro 17 - Sessão 2

Sessão 3	Abordagem
	Atitudes e práticas inclusivas – desenvolvimento de atitudes proativas face às dificuldades Estratégias de intervenção Planificação de atividades - definição de metodologias, estratégias e recursos materiais, avaliação de resultados

Quadro 18 - Sessão 3

Sessão 4	Abordagem
	Dinâmicas pedagógicas assentes em parcerias entre os agentes educativos interveniente Modos de intervenção/ procedimentos e práticas educativas

Quadro 19 - Sessão 4

Sessão 5	Abordagem
	Discussão sobre os conteúdos da ação de formação Avaliação dos formandos

Quadro 20 - Sessão 5

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que no geral os professores são recetivos à inclusão. Contudo, quando se aprofunda a questão em relação às lacunas existentes, e

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

nomeadamente ao nível das fragilidades e necessidades, os mesmos referem que este processo implica rever conceções a respeito da educação, do ensinar e do aprender.

A inclusão é, deste modo, uma mudança que surge como uma nova perspetiva, aliada ao sobre o que fazer e como fazer e o professor é assim levado a questionar-se sobre o que é necessário para trabalhar com crianças e jovens com NEE.

Em todos os tempos houve Seres Humanos com necessidades especiais, testemunhada por vários documentos que nos dão a conhecer a sua situação e os comportamentos manifestados para com eles pelos seus pares.

Com o passar dos anos, a Escola e a sociedade passaram a ter um papel mais ativo no acolhimento destas pessoas, mudando o paradigma em relação ao programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem etnia ou classe social.

Ora, apesar de se verificar atitudes positivas na receção destas crianças, o que este estudo aqui colocou foram as necessidades e fragilidades dos professores que recebem estas crianças, criando-se um espaço de lacuna ao nível da sua intervenção, que é necessário atenuar.

Para melhor encontrar uma proposta de intervenção a este nível, procurou-se responder a três questões:

Qual o papel do professor na receção de alunos com NEE?

Considera-se que esta intervenção se situa ao nível da perceção da sua função em cada caso específico, ajudando os alunos a evoluir e a ultrapassar os problemas, proporcionando bases de autonomia e socialização, atenuando as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

Quais as necessidades que os professores sentem para incluir estas crianças? Estas necessidades prendem-se com a formação na área e o acompanhamento por profissionais da Educação Especial.

Como é feita a inclusão pelas artes no desenvolvimento pessoal e social das crianças?

Esta inclusão é feita muitas vezes através da experiência no terreno de cada um dos docentes, procurando dar resposta às necessidades das crianças, sem nunca descurar o grupo em que as mesmas estão inseridas.

Estas questões tiveram como ponto de partida três categorias: Atitudes, Fragilidades e Necessidades por parte dos professores, e os dados obtidos foram demonstrativos não só da visão pela positiva e/ou negativa, como também, verificadora das atitudes de mudança de paradigma, dos docentes que procuram cada vez mais, respostas para o trabalho que desenvolvem.

Desta forma, e não podendo aqui ficar de fora a alusão à educação artística, que na sua forma de educação pela arte, encerra em si uma forma de acolhimento a pessoas com NEE, é importante fornecer os meios de trabalho necessários para suprimir, que neste caso, verificados após a análise de conteúdos, estão relacionadas com a formação de base e a formação contínua, bem como com a necessidade de acompanhamento de um colega da Educação Especial. O projeto de intervenção, passou assim pela elaboração de um plano de ação que contemple estas duas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALHA A. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições.

BAIRRÃO, J. (1998) Integração, um Conceito Discriminatório. A Caminho de uma Escola Inclusiva, in *Os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios Para O Sistema De Educação*. Lisboa: Edição do Concelho Nacional de Educação. Ministério da Educação. 1998. pp. 33-53.

BOGDAN R. & BIKLEN, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

COELHO, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. [Em Linha] Disponível em http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE%20FINAL%20junho_%202012_imprimir1.pdf/394161094/TESE%20FINAL%20junho_%202012_imprimir1.pdf, acedido em 13 de abril de 2016.

CORREIA, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E MULTIMÉDIA (2016) - Plano de Atividades de 2016. [Em Linha] Disponível em http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_artistica_multimedia.aspx, acedido em 23 de agosto de 2016.

DRUMMOND, L. (2015). *Inclusão Escolar: Atitudes dos professores*. [Em Linha] Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5086/1/LuisDrummond.UFP.2015.pdf>, acedido em 23 de junho de 2016.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

FREIRE, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão, *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº1, 2008, p.5-20.

FREITAS, N. & PEREIRA, J.A., (2007). *Revista E-Curriculum*, S. Paulo, v.2, nº2, junho de 2007. [Em Linha] Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76620203>>, acessado em 6 de agosto de 2016

FRIAS, S. (2013). *Perspetivas dos encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas especiais sobre a inclusão e a escola no percurso escolar dos seus educandos – Um Estudo de Caso nas Escolas Secundárias da Ilha do Pico, Açores.* [Em Linha] Disponível em <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4070/1/Dissertação%20Sónia%20Frias.pdf>>, acessado em 6 de junho de 2017

GOMES, J. (2016). *A satisfação e atitudes dos docentes face à inclusão de crianças com Necessidades educativas especiais na Região Autónoma da Madeira.* [Em Linha] Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/browse?type=advisor&value=Coelho%2C+F%C3%A1tima&starts_with=N>, acessado em 17 de junho de 2016

GOMES, M. (2016). Estratégias de Inclusão na Escola. *Revista Diversidades*. Número 48, janeiro a junho de 2016, p. 1.

GONÇALVES, C. (2006). *A Educação Artística, na promoção da aprendizagem, enquanto actividades de complemento curricular e extra-escolar - Curso de Qualificação em Administração Escolar e Administração Educacional.* Instituto superior de Ciências educativas. Odivelas.

GOUVEIA, S. (2014). *A dança no contexto educativo – um espaço de inclusão: contributos da modalidade artística de dança na Região Autónoma da Madeira para o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais.* [Em Linha] Disponível em <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3427>>, acessado em 9 de março de 2017.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

HEGARTY, S. (2001). *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios*. Em D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp.79-91). Porto: Porto Editora.

MACHADO, N. (2012). *A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Jardim de Infância*. [Em Linha] Disponível em <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3823/1/Tese%20Mestrado%20e%20Anexos%20N%20Machado.pdf>>, acessido em 12 de setembro de 2017.

MADUREIRA, I. & LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARQUES, A. (2012). *Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível*. [Em Linha] Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1899>>, acessido em 7 de junho de 2017.

MARTINS, A. (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, F. (2012). Autoavaliação institucional e a qualidade do ensino superior. [Em Linha] Disponível em <<http://slideplayer.com.br/slide/1233981/>>, acessido em 30 de março de 2017.

MELO, M. (2013). *As Atitudes de Educadores de Infância do Ensino Público e das Instituições Particulares de Solidariedade Social face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala regular, na ilha de São Miguel, Açores*. [Em Linha]. Disponível em <<https://bdigital.ufp.pt/browse?type=author&value=Melo%2C+Micaela+Ant%C3%B3nia+Sousa+Ramos+Ferreira+de>>, acessido em 10 de janeiro de 2017

MIMOSO, C. (2015). *Perceção dos Educadores face à Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no Ensino Pré-Escolar*. [Em Linha] Disponível em <<https://bdigital.ufp.pt/browse?type=author&value=Mimoso%2C+Carla+Sofia+Pinto>>, acessido em 23 de janeiro de 2017.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

MOREIRA, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

MOREIRA, R. (2007). Linguagens. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*. P.158–169. [Em Linha] Disponível em <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/viewFile/687/603>, acessado em 3 de julho de 2017.

MOURA, M. (2014). *Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares*. [Em Linha] Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4230>, acessado em 3 de julho de 2017.

MORGADO, J. (2010). Educação inclusiva é preciso insistir. *Educação inclusiva*, 1(2), 24-25.

OLIVEIRA, P. (2015). *Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*. [Em Linha] Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4996>, acessado em 13 de abril de 2016

PACHECO, J. & FLORES, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

PINTO, P. (2015). *Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. [Em Linha] Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4710/1/DISSERTAÇÃO%20-PAULA%20PINTO.pdf>, acessado em 14 de abril de 2017.

QUIVY & CAMPENHOUDT (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

RODRIGUES, D. (2006). *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?* Fórum de estudo de inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. FMH Edições.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

RODRIGUES, D. (2014). O que é a inclusão? *Jornal “Público”*. [Em Linha] Disponível em <<https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniao/o-que-e-a-inclusao-1628577>>, acessado em 2 de fevereiro de 2017.

SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.

SERRA, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, pp, 35-50.

SODER, M. (1990). Prejudice or ambivalence? attitudes toward persons with disabilities. *Disability, Handicap & Society*, 5(3), 227-241.

SOUSA, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Coleção - Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. Sousa

Legislação consultada:

GOVERNO REGIONAL DA MADEIRA - Jornal Oficial da RAM, de 3 de junho de 2013, I Série Número 67, Artigo 6º.

GOVERNO REGIONAL DA MADEIRA - Jornal Oficial da RAM, de 12 de junho de 2013, II Série Número 110, Artigo 14º

GOVERNO REGIONAL DA MADEIRA - Secretaria Regional de Educação - Diário da República, 1.ª série — N.º 252 — 31 de dezembro de 2009 / Decreto-lei Regional nº 33/2009/M

UNESCO - Declaração de Salamanca. [Em Linha] Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>, acessado em 16 de setembro de 2017.

Atitudes dos docentes na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares

ANEXOS



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
Governo Regional
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAR

SAÍDA	PROCESSO(º)	DATA
Of. 157	5.67.0.0	20-01-2017

Exma. Senhora
Dra. Marília Rodrigues
Direção de Serviços de Educação Artística e
Multimédia

ASSUNTO: Pedido de autorização para implementação de projeto de Mestrado

Em resposta ao Vosso requerimento, datado de 27/12/2016, informa-se V. Exa de que, por despacho do Diretor Regional de Educação, de 18/01/2017, está autorizada a realização do estudo "Atitude dos professores na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades artísticas extraescolares" na Divisão de Expressões Artísticas, no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, com especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa por estarem cumpridos os requisitos científicos e procedimentos inerentes às boas práticas investigativas.

Mais se informa Vossa Excelência de que a anuência dos professores que lecionam na Divisão de Expressões Artísticas é um ato que resulta da sua opção individual.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

BV/LB

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal

|| Tel.: (+351) 291 705 860

|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@live.madeira-edu.pt

|| NIPC: 671 000 497

1

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

Pedido de Validação de guião de Focus Group

No seguimento da realização do trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, venho por este meio, apresentar para validação, um instrumento de recolha de informação, um Focus group realizado em dois momentos, ambos com professores de artes, que lecionam na Divisão de Expressões Artísticas da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Secretaria Regional de Educação, Funchal.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, a ser realizado pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Fátima Coelho, que tem como objetivo compreender quais as atitudes dos professores na receção de alunos com necessidades educativas especiais, bem como as necessidades que sentem para a sua inclusão, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, utilizando como estratégia as artes.

Para realização da vertente qualitativa do estudo, venho por este meio solicitar a V.^{as} Excias a melhor colaboração na validação *focus group*, a aplicar neste trabalho de investigação.

Guião Focus Group

Público-alvo	Objetivo	Tópicos abordar
Professores de artes (5+5)	Compreender as atitudes dos professores na receção de crianças com necessidades educativas especiais nas artes	<ul style="list-style-type: none">• Inclusão:<ul style="list-style-type: none">○ Sim ou não?○ Vantagens e desvantagens (para os alunos com e sem NEE)• Predisposição para receber crianças com necessidades educativas especiais, nas artes• O papel do professor e da educação artística

		<ul style="list-style-type: none"> • Importância da formação acadêmica • Adaptação do currículo • Estratégias e métodos de trabalho • Exigências adicionais sentidas
--	--	--

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
<i>Críticas e sugestões</i>		

Público-alvo	Objetivo	Tópicos abordar
Professores de artes (5+5)	Compreender as fragilidades dos professores, na receção de crianças com necessidades educativas especiais, nas artes	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os desafios • Quais as dificuldades

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
<i>Críticas e sugestões</i>		

Público-alvo	Objetivo	Tópicos abordar
Professores de artes (5+5)	Compreender as necessidades sentidas pelos professores, na receção de crianças com necessidades educativas especiais, nas artes	<ul style="list-style-type: none"> • Formação na área • Que tipo de formação • Outras necessidades

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
<i>Críticas e sugestões</i>		

Atenciosamente,

Funchal, 10 de dezembro de 2016

Marília Rodrigues
