

**VERA CRISTINA JORGE RODRIGUES SILVA**

**A ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUTO DAS EXPRESSÕES  
ARTÍSTICAS EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**



2016

**VERA CRISTINA JORGE RODRIGUES SILVA**

**A ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUTO DAS EXPRESSÕES  
ARTÍSTICAS EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Helena Martins**



2016

**A ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUTO DAS EXPRESSÕES  
ARTÍSTICAS EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



Vera Cristina Jorge Rodrigues Silva

---

Nome

«Copyright», Vera Cristina Jorge Rodrigues Silva: “A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.”

## **Agradecimentos**

O meu sincero agradecimento a todos os que tornaram possível a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Helena Martins, por ter aceite orientar o presente trabalho e pela sua disponibilidade, dedicação e partilha de conhecimentos.

À Direção do Agrupamento de Escolas João da Rosa por permitir a realização desta investigação, pela colaboração com todos os elementos necessários à realização de investigação.

Aos professores e colegas que se dispuseram a participar nesta investigação.

À minha família, pelo apoio incondicional.

O meu muito obrigado a todos.

## **Resumo**

O homem e o mundo formam uma unidade, e a história, é a experiência autêntica dessa mesma unidade. Inclusa à sociedade democrática está o direito à educação. Uma educação inclusiva, onde o principal objetivo seja o de potencial e encorajar o desenvolvimento individual e integral de todos os indivíduos em idade escolar.

Viver em sociedade requer que se estabeleça sempre um equilíbrio entre a razão e a emoção. Apesar disso, verifica-se que, em torno das decisões que tomamos todos os dias, está uma forte tentativa em suprimirmos a emoção.

Quando falamos de educação pelas Expressões Artísticas (EA), falamos na realidade, de tudo o que abrange a educação visual, musical, cinestésica, literária e poética. Uma educação orientada para a sensibilidade, na medida que, educa os sentidos em que se baseia. Uma educação que instrua as emoções, a consciência, a inteligência e o raciocínio como indivíduo. Conclui-se, portanto, ser pertinente compreender qual o contributo das EA na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Como método de trabalho, e dada a particularidade do inquérito por questionário ser o de nos fornecer agregados de informação, fizemos preceder e suceder à sua realização, uma cuidada investigação combinando a análise do tipo qualitativo e quantitativo.

Sendo o papel do professor, um papel crucial no processo inclusivo, da amostra recolhida, denota-se que existem diferenças significativas entre os professores de expressão artística com e sem formação na educação especial. Os resultados revelam que a formação nesta área influencia o modo como os professores de expressão artística vêem e praticam a inclusão escolar dos seus alunos com NEE.

**Palavras Chave:** Arte e Educação, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Expressões Artísticas

## **Abstract**

The man and the world form a unity and the history is the authentic experience from that same unity. As a part of the democratic society, there is the right to education, where the main goal is to potentiate and encourage the full personal development of all the individuals at a school age.

To live in society requires that a balance between the reason and emotion is established. Despite that, one can note that around the decisions made every day, there is present a strong attempt to suppress the emotion.

When we talk about education through Artistic Expression (AE), in real fact, we talking about everything that includes visual, musical, kinaesthetic, literary and poetic education. An education oriented to the sensibility, as it educates the senses it is based on. An education that feeds emotions, conscience, intelligence and the reasoning as an individual. One concludes, therefore, that it is pertinent to understand the contribute of the AE in the school inclusion of the students with Special Education Needs (SEN).

As a work method and given the particularity of the enquiry by questionnaire, the purpose is to obtain information aggregates, we have preceded and succeeded to its achievement, a careful investigation combining the analysis of both qualitative and quantitative types.

Being the role of the teacher, a crucial one in the inclusive process, of the obtained sample, it is noted that there are significant differences between the artistic expression teachers with and without training in special education. The results reveal that training in this area influences the way that artistic expression teachers see and practice the school inclusion of their SEN students.

**Keywords:** Art and Education, Inclusion, Special Education Needs, Artistic Expressions

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Abreviaturas.....	ix

## Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	1
------------------	---

### Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Arte e Educação.....	5
1.1. A arte na História.....	5
1.2. A educação pela arte.....	6
1.3. A educação artística em Portugal: um breve olhar.....	12
1.4. O valor da experiência na arte .....	15
1.5. A emoção e a criatividade na arte.....	19
2. Necessidades Educativas Especiais.....	24
2.1. Conceito.....	24
2.1. Necessidades educativas especiais permanentes.....	27
2.2. Necessidades educativas especiais temporárias.....	28
3. Inclusão Educativa .....	29
3.1. Conceito.....	29
3.2. O significado da escola inclusiva.....	32
3.2.1. Enquadramento legislativo.....	35
3.2.2. Princípios, valores e vantagens.....	36
3.3. Desafios.....	38
4. Expressões Artísticas e Educação Inclusiva.....	41
4.1. Uma perspetiva sobre o papel do professor de expressão artística.....	42

### Parte II – OBJETIVOS DO ESTUDO

5. Tipo de estudo e problemática.....	46
---------------------------------------	----

6. Objetivos da investigação.....	49
-----------------------------------	----

### Parte III – ESTUDO EMPÍRICO

7. Metodologia .....	49
8. Amostra.....	50
8.1. Participantes.....	50
8.2. Caracterização da amostra.....	51
9. Instrumentos de recolha de dados.....	54
10. Tratamento e análise de dados.....	55
11. Apresentação e análise dos resultados.....	57
11.1. Visão sobre a inclusão.....	57
11.2. Estratégias pedagógicas de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.....	60
11.3. As expressões artísticas no processo de inclusão.....	64
11.4. Objetivos e questões de investigação.....	67
11.4.1. Objetivo: Identificar como é percebida a inclusão na escola pelos professores das expressões artísticas .....	68
11.4.2. Objetivos: Identificar que estratégias são mais usadas pelos professores das expressões artísticas para promover a inclusão nas suas salas de aula.....	69
11.4.3. Compreender e analisar qual a contribuição das expressões artísticas no crescimento emocional dos alunos com NEE; Compreender de que forma as expressões artísticas podem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE.....	70
11.4.4. Questão de Investigação: Será que, se os professores de expressão artística valorizarem a sua formação contínua nas NEE, conseguiriam otimizar as capacidades dos alunos, ultrapassar dificuldades que estes apresentam e aumentar as suas competências profissionais?.....	71
11.4.5. Questão de investigação: Está a prática educativa dos professores das EA relacionada com a sua formação nas NEE?.....	74
11.4.6. Relacionar as afirmações (16, 17,25) com as afirmações (22, 23) do questionário.....	77

12. Discussão dos resultados .....	78
13. Conclusões.....	81
Referências Bibliográficas .....	87

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Género dos participantes.....	51
Tabela 2. Grupo etário dos participantes.....	51
Tabela 3. Habilitações académicas dos participantes.....	52
Tabela 4. Formação na área das artes.....	52
Tabela 5. Aquisição dos conhecimentos.....	52
Tabela 6. Conhecimentos adquiridos através de:.....	53
Tabela 7. Tempo de serviço (até 31 de agosto 2015).....	53
Tabela 8. Nível ou níveis de ensino que leciona.....	54
Tabela 9. Frequências e percentagem sobre a inclusão.....	57
Tabela 10. Visão sobre a inclusão.....	59
Tabela 11. Estratégias de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).....	63
Tabela: 12. Como é percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA.....	64
Tabela 13. Como é percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA.....	66
Tabela 14. Frequências de valorização da formação contínua em NEE.....	71
Tabela 15. Estatística Descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão e a valorização da formação contínua em NEE.....	72
Tabela 16. Estatística descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com estratégias de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.....	74
Tabela 17. Estatística descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão e a formação em NEE.....	75

Tabela 18. Estatística descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com estratégias de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.....	76
Tabela 19. Correlação de Spearman: Relação entre as afirmações (16, 17, 25) com as afirmações (22, 23).....	77
Tabela 20. Estatística: Visão sobre a inclusão.....	120
Tabela 21. Frequências e percentagens das estratégias pedagógicas de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.....	120
Tabela 22. Estatísticas: Estratégias pedagógicas de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).....	121
Tabela 23. Concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão.....	121
Tabela 24. Concordância com as afirmações relacionadas com estratégias pedagógicas.....	122
Tabela 25. Concordância com as afirmações relacionadas com a EA no processo de inclusão.....	122

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Formação na área da E.E.....	53
Gráfico 2. Frequência relativa (%): Visão sobre a inclusão.....	58
Gráfico 3. Frequência relativa (%): Estratégias pedagógicas.....	60
Gráfico 4. Frequência relativa (%): de como é percebida a inclusão na escola pelos professores de EA.....	65
Gráfico 5. Concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão.....	68
Gráfico 6. Concordância com as afirmações relacionadas com as estratégias de promoção da inclusão dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).....	69
Gráfico 7. Concordância com as afirmações relacionadas, de como é vista e sentida a	

inclusão na escola pelos professores de EA na promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.....	70
Gráfico 8. Género dos participantes.....	113
Gráfico 9. Grupo etário.....	113
Gráfico 10. Habilitações académicas.....	113
Gráfico 11. Formação na área das artes.....	114
Gráfico 12. Se sim, adquiriu esses conhecimentos através de:.....	114
Gráfico 13. Adquiriu conhecimentos na área de EE através de:.....	114
Gráfico 14. Tempo de serviço (até 31 de agosto 2015).....	115
Gráfico 15. Nível ou níveis de ensino que leciona.....	115
Gráfico 16. Média: Como é percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA.....	115
Gráfico 17. Média: Afirmções relacionadas com as estratégias de promoção da inclusão dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).....	116
Gráfico 18. Relações de concordância entre as afirmações relacionadas com a visão e estratégias de promoção da inclusão e a valorização da formação contínua em NEE.....	116

### **Índice de Apêndices**

#### Apêndices

Apêndice I - Consentimento Informado.....	95
Apêndice II - Carta ao Diretor do Agrupamento de Escolas.....	97
Apêndice III - Questionário Teste (1ª fase).....	99
Apêndice IV - Questionário Final (2ª fase).....	105
Apêndice V - Gráficos.....	112
Apêndice VI - Tabelas.....	119

## **Abreviaturas**

**EA** – Expressões Artísticas.

**EE** – Educação Especial.

**CEI** – Currículo Especifico Individual.

**DL** – Decreto-lei.

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais.

**PIT** – Plano Individual de Transição.

## Introdução

A um nível histórico a revolução industrial trouxe à educação uma dinâmica onde o saber foi posto em circulação, mas inflexível e inevitável, o aluno era percebido como um ser inanimado e a própria instrução era vista como uma questão de classe e condição social (Dewey, 2002).

Hodierno, a consciência coletiva cada vez mais presente impele-nos à necessidade de mudança, abandonando, a mais que ultrapassada, complacência míope e ominosa. Por décadas, e desde a Declaração do Direitos Humanos (10 de dezembro de 1948), novas gerações foram-se erguendo, progressivamente mais empáticas e conscientes que não é a “diferença” do outro que importa sublinhar, mas como isso pode e deve ser usado a seu favor, criando benefícios a longo prazo para que ele se torne membro ativo na sociedade onde vive (Vilela, 2000).

Na escola o conceito de integração veio dar o “empurrão”, a “sacudidela” ao sistema educativo. Contudo, e desde a Declaração de Salamanca de 1994, tem sido através da inclusão que o professor, com pressupostos dinâmicos e colaborativos, através do esforço e empenho de todos, tem vindo a adoptar uma abordagem pedagógica diferenciada e mais inclusiva (Morgado, 2001).

Ainda que em muitos alunos com NEE as estruturas da inteligência e o *continuum* desenvolvimento da mente possa estar desfasado, o desenvolvimento não deixa de existir, não deixa de ser contínuos e cumulativo (Piaget, 1983). Como tal, hoje, a escola inclusiva deve ser aquela onde cada aluno, respeitado e encorajado, aprende até ao limite das suas reais capacidades (Correia, 2013). Complementa-se que este desenvolvimento não deve significar apenas extrair algo da mente (Dewey, 2002), o desejado será sempre o desenvolvimento que advém da própria experiência, e isso só poderá acontecer se houver eficácia nos estímulos dados aos alunos e na forma como eles os venham a exercitar e a experienciar.

Desde sempre que a arte nos tem acompanhado. É consensual o poder que ela tem sobre a mente de quem cria ou de quem a contempla. A arte proporciona ao cérebro humano a plasticidade necessária, tornando-o adaptável e pronto a mudar as percepções e ações, incrementa novas visões para ver e entender o mundo (Damásio, 2014).

Inferindo que a experiência na arte é uma das bases da criatividade, e a criatividade um paradigma na educação, o que distingue a pessoa criativa não é, só o facto, de ter existido uma experiência. Muito mais. Para haver criatividade é preciso que o indivíduo aprenda a ser construtor da sua realidade, tentando de alguma forma corrigir-se, melhorar e construir novas projeções de si e do mundo em que vive (Malrieu, 1996; Punset, 2010). Na arte a criatividade impulsiona à imaginação. Através da imaginação ativam-se mecanismos, e sem que o aluno tenha consciência disso, inconscientemente e fazendo aquilo que gosta, dá-se a construção da personalidade, no que Piaget chamou de “simbolismo secundário” (Arends, 2008). Corrobora-se ainda que, todos os mecanismos que intervêm no ato consciente, são inconscientes (Delachaux, 1962 citado por Malrieu, 1996).

A criatividade é uma capacidade do ser humano, e a arte, intimamente ligada a ela, é simbolicamente “comida” para a alma, capaz de regular o “*self*”, organizando as emoções que influenciam as percepções (Damásio, 2010). Reajusta-se que, para alguns autores, o ensino pela arte consegue desenvolver a capacidade de atenção, a prática de observação e a deteção daquilo que é sequencial, desperta à visão das partes e sua relação como um todo, desenvolvendo o controlo físico, intelectual e moral do corpo (Adorno, 2003; Dewey, 2002; Lavelberg, 2003; Lowenfeld & Brittain, 2006; Read, 2013; Sousa, 2003). Então, aos docentes de Expressões Artísticas (EA), importa sim, fazer crescer na sua prática pela arte, uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos nas nossas escolas.

Atualmente defende-se que, no desenvolvimento do indivíduo, a simples noção de identidade e as suas características de personalidade dependem em muito de uma organização sempre em constante atualização e remodelação da memória – uma memória autobiográfica com raízes na biologia que herdamos, mas que, se desenvolve e amadurece através do modo como interrelacionamos as memórias de diferentes tipos sensoriais, tópicos ou significados emocionais com os modelos culturais do coletivo (Damásio, 2014). Não há nada de vago nas respostas emocionais, uma vez que o substrato das emoções e dos sentimentos, formam um conjunto concreto de padrões neurais capazes de formar mapas de certas estruturas cerebrais, ou seja, na maturação da memória, torna-se consciente aquele que, consegue construir e

manifestar internamente uma forma específica de sabedoria sem palavras (Damásio, 2014).

Reportando-nos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a arte, no papel das EA, pode ser muito mais que uma forma de expressão, um modo de exprimir o que se está a aprender sobre a vida; ela pode ser um escape à vida real, exercitando o corpo e a mente. Pode ainda ser “não apenas uma forma de diversão, mas um modo muito poderoso de entrar em contacto com a realidade e de a exprimir” (Holt, 2001a, p.176). Também Piaget, causídico, defendia que o conhecimento do aluno advém, sempre, da interação que ele tem com o seu mundo e com os objetos (Arends, 2008).

Defende-se que uma investigação deve ser realizada por quem exerce a prática, que o professor também é um eterno aprendiz, que proativo e cōnscio, busque de modo contínuo melhorar a sua prática profissional. A escolha do tema desta dissertação deve-se sobretudo à procura de respostas de intuito profissionais. Tal como, sem julgar, e no caminho da investigação-ação, a investigação deve “ser considerada cada vez mais como uma estratégia de desenvolvimento profissional do que como uma metodologia que conduz à produção de conhecimentos” (Corey, s.d. citado por Dolbec, 2003, p.487).

Entre todas as convenções possíveis no ensino dos alunos com NEE, a nossa escolha recai, e é guiada, pela importância da experiência nas EA. Cientes que os resultados muitas vezes só sejam aproximados, ou até mesmo invisíveis aos mais desatentos, entendemos que as EA na escola são fortes promotoras da tão necessária relação do indivíduo com a emoção da experiência - impulsionadora do desenvolvimento sociocognitivo.

Como toda “a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar” (Ferreira, 2007, p.165), a opção da realização de um questionário por inquérito tem como objetivo analisar qual o contributo das EA na inclusão escolar dos alunos com NEE. A amostra seleccionada foi constituída por professores do Departamento das Expressões Artísticas do Agrupamento de Escolas João da Rosa em Olhão. Prende-se como problemática analisar os contributos das EA na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Identificar como é percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA. Que estratégias são as mais usadas por estes

professores das EA para promover a inclusão nas suas salas de aula. Compreender e analisar qual a contribuição das EA para o desenvolvimento emocional dos alunos com NEE e de que forma elas podem contribuir para o desenvolvimento das reais potencialidades dos alunos com NEE.

Quanto à estrutura do presente estudo, para além da Introdução, está organizado, numa primeira parte, com um enquadramento teórico, e numa segunda parte, com o estudo empírico. Relativamente ao enquadramento teórico, começamos por esclarecer os conceitos fundamentais que permeiam a nossa problemática. No estudo empírico, para além das questões e objetivos da investigação, são apresentados os instrumentos e os procedimentos relativos à recolha e análise de dados.

Concluimos esta investigação com a apresentação dos resultados, discussão e análise dos mesmos a partir dos objetivos enunciados. Prossegue-se com uma súmula das principais conclusões onde se relacionam os resultados obtidos com reflexões apoiadas na literatura congruente aos objetivos da presente investigação. Aponta-se a necessidade que, como educadores e professores, devemos identificar todos os recursos básicos que serão capazes de ampliar as possibilidades de cada aluno, proporcionando-lhe uma maior força, âmbito de ação, liberdade e mais expectativas de êxito (Marina, 2007). Mencionam-se ainda as limitações e sugestões para futuras investigações.

## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Arte e Educação**

#### **1.1. A arte na História**

A arte, por mais imaginativa que seja, é a procura viva “das formas, é um discurso, um diálogo” (Malrieu, 1996, p.171). É evidente que hoje nada começa do zero, há sempre um ponto de partida, uma consciência do contínuo e da tradição, uma história repleta de experiência coletiva. A arte não é diferente, ela é, um fenómeno cultural da sociedade (Stern, 1991, citado por Sousa, 2003).

Historicamente verifica-se que a primeira forma de arte começou com impetuosos manifestos precisos. Num delinear de capacidades, o potencial do traço de um simples contorno consegue exprimir movimento e volumes (Read, 1957, 1968), e onde, as “componentes histórico-sociais não são negadas mas vistas como o próprio corpo da obra” (Eco, 2008, p.42). A arte pré-histórica não é certamente só um desenho ou uma fonte histórica, mas também, imagens de ideias significativas, resultado de muita criatividade. Assim, e desde as inscrições rupestres, com a primeira figuração (comunicação sígnica), pinturas rupestres do paleolítico onde, as composições representavam de forma rápida e em síntese formas expressivas de ritos ou cerimónias mágicas, enuncia-se que a caverna foi, talvez, a primeira tela artística (Formaggio, 1985). Assinale-se que, qualquer que seja o significado, ou conceito, que se dê à arte, ele estará sempre relacionado com “o contexto, enquanto vida imanente das obras, pois é a cópia da vida empírica: nela incide o seu reflexo, o da sua significação” (Adorno, 2003, p.65). Ela é a capacidade do artista representar, com o objeto à sua frente, uma unidade de percepção emocional direta (Read, 1957, 1968, 2013; Malrieu, 1996).

Quando falamos de arte, falamos de expressão, falamos da energia que é usada para indicar reações emocionais diretas, onde a forma não é um produto do intelecto, mas sim um produto de origem intuitiva e a expressão artística, no desejo de dar forma, advém da emoção bem dirigida e definida. Assim, “não estamos a imaginar uma actividade exclusivamente instintiva. É por isso que não me parece lícito dizer que a arte primitiva represente uma forma de beleza inferior à da arte grega; ainda que possa representar um estágio inferior de civilização, pode exprimir um instinto formal

igual ou até mais refinado” (Read, 1968, p.17). Já para Freud, a obra de arte autêntica, é aquela que é fruto da purificação conseguida, é aquela que é capaz de diminuir a distância entre o ego e o ideal do ego, e ao mesmo tempo, consegue conciliar o princípio de prazer com o princípio de realidade (Maret-Cogeval & Vuagnat, 2000). Neste sentido está assente toda a filosofia da arte, onde a sua real função “é de exprimir sentimentos e transmitir compreensão” (Read, 1968, p.178).

Ao longo da história da arte, o sentido de realidade muda constantemente, adaptando-se consoante o ano, e o próprio local onde ela é feita<sup>1</sup>. Mais, que “de acordo com as épocas e os povos, e o que para uma dada tradição era arte parece desaparecer face aos novos modos de operar e fruir” (Eco, 2008, p.136). A arte na história torna-se uma visão dialética da complexa, mas poética, evolução humana; domina factos com abismal parcialidade e relatividade representadas nas obras artísticas ao longo dos séculos.

Mas, nem sempre a arte tem a liberdade que necessita. Para ser uma atividade de expressão plena e pessoal do indivíduo. É exemplo disso, o regime do Estado Novo em Portugal, que durante um longo período de tempo, só soube suprimir e reprimir a liberdade de expressão. Assim, muito fez o lápis azul, em nome da censura e de um sentimento gerador da «verdadeira liberdade»<sup>2</sup>. Apesar disso, como que um escape em exercício crítico, a arte foi capaz de comentar, moimante da realidade social portuguesa, gerar catarse e ganhar essência de liberdade. Afoita, mostrou que mesmo que “ninguém aprecie o caos, este pode ser uma fonte de oportunidades criativas” (Cury, 2008, p.61). Ao mesmo tempo a arte “aceita o que há de problemático e de terrível na vida, é a mais total e entusiasta afirmação da vida” (Abbagnano, 1970a, p.105).

## **1.2. A educação pela arte**

A arte advém da experiência estética que é instituída de práticas pessoais, de eventualidades do gosto, do encadeamento de estilos e de um padrão formativo

---

<sup>1</sup> “The sense of «reality» is surely one of those conventions that change from age to age and are determined by the total way of live” (Read, 1957, p.8).

<sup>2</sup> Nas palavras de António Oliveira Salazar “a censura «constitui a legítima defesa dos estados livres, independentes, contra a grande desorientação do espírito moderno, a revolução internacional da desordem». Entende ser função do governo «dirigir» a opinião pública”(Vieira, 2010, p.103).

provocando, de forma contínua no cérebro, uma base de sentimentos (Damásio, 2010). Já o objetivo da educação é formar equilibradamente a personalidade do indivíduo, que sujeito a laços interrelacionais e ao contexto sociocultural onde vive, se consegue estabelecer afetivamente e socialmente no mundo das pessoas e das coisas. Colige-se que, “as artes como todos os elementos culturais, fazem naturalmente parte desta educação, (...) há, portanto, e sempre houve, artes na educação, nestas circunstâncias, desde a pré-história aos nossos dias, por diferentes povos e culturas” (Sousa, 2003a, p.81).

Como seres humanos todos somos diferentes e únicos, então a educação ainda imperfeita, mas esforçada, “deve basear-se numa compreensão das diferenças temperamentais e a tese a discutir agora é a de que os modos de expressão plástica da criança são a melhor chave para a sua maneira de ser específica” (Read, 2013, p.95).

São condições essenciais, a força da intenção e a representação das formas, que depois de analisadas, consigam chegar a conclusões gerais, capazes de descrever a riqueza da experiência não normativa (Eco, 2008).

Difícil quantificar, mas emocionalmente benéfico para quem a pratica, pois o que importa, e “aquilo que realmente esperamos encontrar numa obra de arte é um certo elemento pessoal – esperamos que o artista possua, se não qualidades distintas, pelo menos uma notável sensibilidade” (Read, 1968, p.22). Assume-se assim, que a educação pela arte estimula sentimentos através das emoções, que perpétua através das reações do corpo, em tudo muito semelhantes às “estratégias que o sistema imunitário usa para reagir a invasores exteriores ao corpo” (Damásio, 2010, p.146).

A arte é também um brilhante modo de comunicação. Muitos são os autores que defendem que, a educação pela arte, contribui para o desenvolvimento equilibrado do aluno, quando se consegue estabelecer uma ligação direta com as necessidades emocionais do seu criador (Kaufman, Gregoire & Barry, 2016; Lowenfeld & Brittain, 2006; Read, 1968, 2013; Sousa, 2003). Todos estes autores referidos, são unânimes, quando afirmam que a arte é a área que, através de motivações adequadas, pode exercer a tarefa de alcançar o equilíbrio individual e social, tão necessários às áreas emocional e intelectual de indivíduo.

Na prática, a educação pela arte pode estimular os alunos, ajudá-los a questionar, instigá-los a pensar e expressar os seus pensamentos e a não acreditar nas

verdades absolutas, já que “a verdade é um fim inatingível na ciência” (Cury, 2008, p. 139). Tutelando que nenhuma arte é mais verdadeira do que outra, todas elas têm uma verdade e realidade lógica devida à sua coerência intrínseca da sua linguagem (Abbagnano, 1970).

Quando somos educados em comunhão com a arte, promovemos a comunicação com o nosso «eu» e ficamos em conexão com os outros, com os seus desejos e vontades. Consolidam esta ideia Lowenfeld e Brittain (2006), quando defendem que, o desenvolvimento emocional ocorre no momento e com a intensidade que o autor da expressão sente e se identifica com a sua obra, desde o baixo envolvimento com as repetições estereotipadas, ao alto envolvimento, onde é exteriorizado com empenho tudo o que é significativo e importante para o autor, como que um motor que se afina a si próprio e se adapta às novas situações exigindo de forma crescente, pensamento dúctil e uma moldável imaginação - ambos ligados à ação de criar. Acrescentam ainda que, as experiências artísticas asseguram excelentes oportunidades de reforço ao pensamento criador que, imaginativo, é capaz de proporcionar resultados libertadores, isentos de censura. Soma-se que, o objetivo da acção criadora da criança “não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas” (Sousa, 2003, p.167). Tal como, “decifrar a linguagem da sensibilidade consiste em refinar a arte de sentir, de inspirar, de aspirar, de ver e perceber”(Cury, 2008, p. 129).

Num realismo omnipresente muitas vezes os alunos desenhavam aquilo que querem dizer, o que pensam e o que sabem – não aquilo que vêem (Read, 2013). Para alunos com NEE a arte, através do ensino nas disciplinas de EA, pode ajudar, já que, são áreas que podem ter como base as suas experiências pessoais. Áreas que exploram os sentidos e que lidam com o conhecimento tendo como base diferente material sensorial (corporal, visual, auditivo) capaz de promoverem estados mentais conscientes e que contêm “um aspecto obrigatório de *sentimento*, ou seja, fazem-nos sentir algo” (Damásio, 2010, p.200).<sup>3</sup>

Num primeiro momento a relação que existe entre inteligência e criatividade é regida por mútua oposição, já que a primeira usa as suas projeções sustentadas

---

<sup>3</sup> “ I advocate a reform of education which puts art where it should always have been – right in the heart of things” (Read, 1957, p.64).

apenas na identificação e a segunda tem sempre em vista a diferenciação das representações objetiva e subjetiva numa crítica contínua (Malrieu, 1996). Mas, intimamente ligadas, a inteligência acaba por ter as suas raízes na aprendizagem da experiência criativa, sucedendo o desenvolvimento da “inteligência tácita” (Sternberg (s.d.) citado por Punset, 2010).<sup>4</sup>

Supondo-se que, a arte consegue ser objetiva quando a origem da atividade segue humildemente os modelos cedidos pela natureza e subjetiva quando o indivíduo, dotado de virtudes e livre-arbítrio, se esforça por evitar as amovíveis e regulares leis da natureza e exprime o seu mundo – um mundo que é o retrato dos seus sentimentos, das suas emoções, desse complexo de pensamentos e instintos a que denominamos de personalidade (Read, 2013). Alunos «especiais», motivados pelas características do ensino através das artes, podem dar o seu melhor; agradados com as suas experiências, são capazes de criar oportunidades para que se propicie um desenvolvimento significativo e flexível adaptado às suas necessidades (Lowenfeld & Brittain, 2006).

De qualquer forma, existe uma evolução das atividades criadoras da criança à medida que há uma evolução das suas relações subjetivas consigo e o com o próprio meio; ou seja, as crianças crescem, mudam e a sua arte transforma-se (Lowenfeld e Brittain, 2006). Consequentemente um problema. Um inconveniente “basilar para o desenvolvimento da fantasia é o aumento do conhecimento” (Munari, 2007, p. 37) – exatamente o que acontece na adolescência.

No período da adolescência, um adolescente, apesar de sentir um forte interesse pela figura humana, concomitantemente tem uma maior dificuldade em se representar. Este facto deve-se a conflitos de identidade, a uma crescente consciência das características sexuais, à compreensão consciente do que produz, com a preocupação mais no que o outro pensa dele e/ou no medo da censura dos seus pares (Lowenfeld e Brittain, 2006). Dificilmente permite a relação entre o maior número possível de dados (Munari, 2007). Preocupações que, apesar de excessivas, seguindo o conceito da Atenção Reflexiva<sup>5</sup> no valor da experiência de Dewey (2002) acabam por

---

<sup>4</sup> Inteligência tácita - capacidade que a pessoa tem de se adaptar ao meio desconhecido do qual não sabe nada e nunca ouviu falar dele.

<sup>5</sup> Atenção Reflexiva – capacidade adquirida da criança ou jovem, quando com um problema por resolver deseja alcançar um determinado resultado que, sabendo ser tangível, estabelece o que deseja

se tornar em experiências de vida. Uma experiência, mesmo que “primitiva, indiscriminada e tosca, inclui dentro de si todas as qualidades e factores de perturbação, de risco, de perversidade e de erro que afectam inevitavelmente a vida humana” (Abbagnano, 1970, p.61).

Read (1957, 1968, 2013) defende que, para toda e qualquer teoria sobre a arte, deveria começar por se defender que o “homem reage perante as formas, superfícies e massas dos objectos presentes aos seus sentidos, e que certos arranjos nas proporções dessas formas, superfícies e massas dão origem a sensações agradáveis, enquanto a ausência de tais arranjos conduz a reacções de indiferença ou até a real desconforto e repulsa” (Read, 1968, p.12). Seja para quem produz uma obra de arte ou para quem vê e contempla essa mesma obra de arte “as comparações, contrastes e organização envolvidas no processo cognitivo afectam frequentemente as emoções que participam nesse processo” (Goodman, 2006, p.263).

Na arte tudo é muito pessoal, concreto e reflete os seus gostos e estilos. Assim, uma arte entendida como formação pessoal a “pessoa forma simplesmente por formar e pensa e age para formar e poder formar” (Eco, 2008, p.16). Ao educar pela arte o interesse pedagógico deve centrar-se na criatividade. A ação de criar é somente uma forma de aumentar esta capacidade; para tanto, não interessa nem o como nem o que a criança desenha ou pinta, mas o que ocorre mentalmente no seu cérebro (Sousa, 2003). As expressões das suas aptidões advêm da capacidade de sincronização visual e motora que rege o seu traço, que orientados vai controlando os movimentos físicos conscientes e inconscientes do seu corpo, resultando num maior desenvolvimento na sensibilidade sensorial/ cinestésica, percepção espacial e consciência dos sons (Lowenfeld & Brittain, 2006). Segundo estes autores, a importância da arte na educação é caracterizada, por um lado pela crescente estimulação da sensibilidade em relação ao ambiente, e por outro, pelo respeito aos sentimentos do “eu” e às necessidades dos outros. Um “eu” que é capaz de se exprimir intencionalmente, em prol do seu bem-estar, “não está separado dos outros, não é o começo, uma força transfigurada – um mago. É um centro de reflexão e de confronto entre as coisas e os conflitos das ideias” (Malrieu, 1996, p. 85).

---

descobrir/encontrar, controla as suas ações e imagens de modo a que elas se tornem auxiliares no processo de procura e busca de soluções (Dewey, 2002).

Para que a educação pela arte seja eficaz e se torne significativa para o discente é necessário que haja, previamente, uma libertação dos preconceitos e das inibições mentais (Sousa, 2003a). É ainda necessário que ele possa aprender a usar o pensamento imaginário em detrimento do uso excessivo dos pensamentos dialécticos. Mas, o ensino das EA está ainda muito limitado. Acresce que o aluno deve entender a arte como um reflexo das muitas culturas ao longo da história e que, o essencial para quem a pratica tem de vir de dentro, de um envolvimento único e exclusivo de sentimento do indivíduo, nunca imposto de fora para dentro (Lowenfeld & Brittain, 2006).

O bloqueio do pensamento multiangular vem da nossa educação demasiadamente diligente em dar respostas precisas a tudo, sustendo e reprimindo a imaginação e a criatividade, instiga o medo do erro e da crítica, esquecendo que de forma natural todos os alunos deveriam realizar exercícios de imaginação, inventividade e criação (Cury, 2008). O que é importante na educação pela arte é a crescente estimulação da sensibilidade em relação ao ambiente e o respeito para com os sentimentos do “eu” e das necessidades dos outros (Lowenfeld & Brittain, 2006) num «*naturalismo emocional*»<sup>6</sup>.

A Arte e as EA nas NEE podem tornar-se em fortes potências<sup>7</sup>. Permitem procedimentos sob os quais os alunos conseguem distanciar-se “das provações da existência sob a égide da sublimação, e que, por outras palavras, contribuem para o processo de resiliência” (Anaut, 2005, p.132).

Não surpreende portanto que, quando a criança “pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir. É essa a forma de apreender o mundo que a rodeia e de intervir nele” (Gonçalves, 1983, p. 207). Não devemos procurar fabricar o êxito exterior quando o que importa é o êxito interior, expressivo e criativo (Lanban, 1973, citado por Sousa, 2003a). Mais uma vez, e de forma absoluta, a arte é

---

<sup>6</sup> Naturalismo emocional – o indivíduo é capaz de promover a autoanálise dos sentimentos e do saber (re)viver a abreação das suas emoções (Sousa, 2003a).

<sup>7</sup> “Students with disabilities will benefit. (...) Through the arts that such students can experience education inclusively, as active participants, without the constraints of preconceived expectations, free to achieve their fullest potentials” (Malley & Silverstein, 2014, p.42).

interna e externa, e o processo pela qual ela é conseguida, é o que tem importância não o seu produto final (Lowenfeld & Brittain, 2006).

Quando falamos do belo falamos de algo que, efêmero, é moldável. Segundo Read (1957, 1968, 2013), o termo beleza é de caráter relativo e não tem com a arte qualquer necessidade de relação. O sentido de belo é “fenómeno muitíssimo flutuante, cujas manifestações ao longo do curso da História são muito incertas e por vezes muito desconcertantes” (Read, 1968, p.13). Para um ensino eficaz através da arte é crucial o papel do professor, que terá tarefa árdua de estimular e encorajar os seus alunos para que eles interessados e curiosos explorem, produzam e aprendam, sem a preocupação se o resultado do produto final será mais ou menos artístico, mais ou menos “belo” (Lowenfeld & Brittain, 2006).

Como referido, na educação, o que se pretende é o desenvolvimento integral do indivíduo, que o aluno não precise de ser proficiente nas suas criações, mas que explorando a criatividade através da arte, consiga dar o seu melhor. No entanto, como educadores devemos estar atentos, pois “as escolas e a socialização podem por vezes enfraquecer a criatividade” (Punset, 2010, p.275). E, como seres sociais que somos, comunicar faz parte de nós, sendo a arte muito mais que o resultado de uma expressão prolífica. Ela é para o seu autor, consequência do sentimento de consciência social, residente desde o início da própria percepção dele mesmo e dos outros (Lowenfeld & Brittain, 2006). O ensino pela arte pode assim promover no aluno a garra e destreza, que cada vez mais confiante e destemido.

### **1.3. A educação artística em Portugal: um breve olhar**

Ao longo dos tempos, a escola em Portugal, e a Educação Artística em específico, tem vindo a sofrer grandes alterações. Sabendo que a arte sempre foi conceituada, sendo um bom indicador dos valores e atitudes do corpo social em que se manifestou (Lowenfeld & Brittain, 2006) a escolha dos métodos do ensino artístico ficou sempre “entre uma teoria totalitária e uma teoria democrática da educação” (Read, 2013, p.17). Por mais de quatro décadas do século XX o ensino artístico, em Portugal, sofreu malevolências de uma ditadura. Durante o Estado Novo, no ensino primário (atualmente ensino básico) “toda a mitologia salazarista (nacionalismo, cristandade, ruralidade, simplicidade da vida, credibilidade financeira) está contida nos

cartazes *A Lição de Salazar*” (Vieira, 2010, p.97) mostrando que não restava espaço para a arte e muito menos para a exercitação da capacidade criativa.

Assinale-se que segundo Cyrulnik (2003) que “culturas demasiado normativas impedem a criatividade em nome da moral” (p.210). Acrescenta-se ainda que

a arte da criança declina depois dos onze anos porque é atacada de todas as direcções, não apenas expulsa do espírito pelas actividades lógicas (...) mas as actividades criativas que podiam sarar o espírito e tornar belo o nosso ambiente, que unem o homem com a natureza e nação com nação, demitimo-las por serem feias, irrelevantes e vazias (Read, 2013, p.202).

De referir que este governo que proibiu a liberdade artística mas usou, em seu proveito próprio, durante décadas, a força da imagem, filtrando-a, transformando-a, quase sempre tentando convertê-la em objeto de culto. Tínhamos escolas sim, mas autênticos decessos da capacidade criativa dos estudantes, que asfixiaram gerações esquecendo que, e de uma maneira simplista, a própria cultura popular de um país está na “manifestação contínua de fantasia, criatividade e invenção” (Munari, 2007, p. 39). Apesar disso, e porque “toda a obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a mãe dos nossos sentimentos” (Kandinski, 2006, p.21) o Estado Novo acabou por se tornar, fora das escolas, numa época fecunda, uma porta aberta à capacidade criativa e representativa do estado emocional de um povo. Demonstrou-se que a imaginação e a criatividade não são apenas um mero lazer, elas são um inventar de “um novo mundo para mudar aquele que faz sofrer” (Cyrulnik, 2003, p.211).

A grande mudança veio com a democracia e com a massificação do ensino, pretendendo-se/auspiciando que a escola fosse, uma Escola para Todos. Salvaguardando que, arte, criatividade e espontaneidade devem, sempre, fazer parte do processo de desenvolvimento do aluno, ainda durante o século XX em Portugal, vozes de alguns pedagogos se levantaram defendendo que a arte deveria ser usada nas escolas como auxiliar do desenvolvimento da personalidade dos nossos jovens (Sousa, 2003).

Sem dúvida, nesta altura assume-se, que a capacidade criativa é uma capacidade humana, sendo que a capacidade de criar, ligada, classicamente e historicamente, às artes, à própria invenção dos sistemas sociais, à criação de

estruturas políticas, económica e de justiça, assenta, em fortes raízes da memória e da consciência (pessoal e coletiva) (Damásio, 2010).

Este é um caminho longo, mas que hoje começa a ser trilhado com a ajuda das disciplinas de EA até como reforço da autoestima do “eu” do aluno. “Hoje estamos diferentes. Estamos no século XXI, na Europa desenvolvida e, na verdade, sofisticamos as formas de estar” (Sá, 2002, p.23). Sendo que, um dos maiores desafios do professor nos dias que correm é a heterogeneidade dentro da sala de aula (Unesco, 1994).

Sabe-se que, é na “parentalidade que se funda as identificações, num processo dinâmico e interactivo” (Wadsworth, 2001, p.63), mas é na escola que o “eu”, numa relação com o “me”, faz surgir a experiência social, e se constrói a personalidade (Abbagnano, 1970). Ultimando sempre que, no campo das artes, ecologicamente, todo o adulto formador (pais/professores/educadores), deve educar para “garantir não apenas a produção e a reprodução do conhecimento, mas também para facultar a capacidade de recuperar e reafirmar valores éticos que preservem a vida na terra” (Adorno, 1971, citado por Cury, 2008, p. 125).

No Portugal do século XXI, numa consciência desperta para fundamentos inclusivos abraça-se e perfilha-se uma educação comum, capaz de gerar, o sucesso de todos. A educação artística pode ajudar a promover uma pedagogia diferenciada. Em plena “era do visual, o secreto, o invisível está omnipresente na ubiquidade do óbvio” (Innerarity, 2009, p.52); vive-se a uma velocidade estonteante onde crianças e jovens são bombardeados com todo o tipo de informação. Uma sociedade com um temeroso avanço tecnológico, consciente dos direitos dos homens e da igualdade de oportunidades, mas onde, ainda nada disto é suficientemente evoluído ao pondo de conseguir suprimir todos os sofrimentos da mente/corpo humano. De um “eu” onde a emoção dos relacionamentos é a coluna vertebral da nossa identidade (Cyrulnik, 2003). Imagens erradas e imperfeições estereotipadas que são desferidas em mentes ainda em formação, que só com uma educação apoiada na arte, virada amplamente para o crescimento guiado como “expansão encorajada e educação flexível, garante que a vida é vivida em toda a sua espontaneidade criativa natural, bem como em toda a sua plenitude sensível, emocional e intelectual” (Read, 2007, p.243).

A expressão artística do indivíduo espelha-se na sua arte; a própria arte tem a ver com a capacidade de representação de memórias, num processo imagético e

infinito de criação e recuperação de memórias. Esta é uma função indispensável, já que vivemos num mundo de estímulos visuais e auditivos e, onde as próprias memórias que dominam a nossa cultura são, também elas, visuais e auditivas (Damásio, 2010) – torna-se crucial aprender a ver, a ouvir e a sentir.

Não obstante, na escola da existência, escola inclusiva ou escola social, os melhores alunos são aqueles que “expressam os seus pensamentos, ousam, criam, inventam e imaginam. São os que caem, que se levantam e não desistem de caminhar. São os que encantam, envolvem e lideram”(Cury, 2008, p. 156). Para isso, muito contribui o ensino da arte nas escolas. Pois, a arte é economia de sentimentos; é emoção que cultiva a boa forma (Read, 1968), boa forma emocional, necessidades do corpo através da crescente sensibilidade do indivíduo, necessidades que se multiplicam e “passam cada vez mais a uma necessidade de conhecimento, o *conatus sese conservandi* cada vez se transforma mais em *conatus intelligendi*” (Formaggio, 1985, p.76).

Na arte tudo é muito pessoal e concreto, reflete sempre os gostos e estilo de quem se exprime, tal como o conteúdo e o próprio assunto de uma obra advém do resultado de uma expressão artística que ganha significado e torna-se forma (Eco, 2011, p.16). Em suma, podemos dizer que nos últimos 50 anos em Portugal, a nossa população estudantil mudou de forma dramática, ocorreram grandes alterações, com cenários educacionais mais complexos, exigentes e rumando à inclusão. Hoje, as escolas manejam-se pela sua pluralidade e heterogeneidade.

#### **1.4. O valor da experiência na arte**

Para compreendermos o valor da experiência na arte primeiro temos que apreender que na definição de inteligência, a organização das informações da memória, passa por “tudo o que percebemos, sentimos, pensamos e experimentamos, transforma-se em tijolos na construção desta plataforma de formação do eu” (Cury, 2008, p.17). Segundo este autor, a humanização é, o surgimento do “eu” – um gestor psíquico e administrador do intelecto da mente humana, um controlador da qualidade de pensamentos, ideias, imagens mentais e fantasias – a personalidade. Também a exploração e sentimento do belo, e a expressão criativa, segundo a teoria psicanalítica, estão próximos da estrutura mental e do carácter do indivíduo (Luquet, 2000), além

disso a expressão, artística ou não, é também ela, sempre uma comunicação, uma comunicação que envolve a intenção de afetar o outro, daí ser uma actividade social (Read, 2013).

Para Piaget o desenvolvimento intelectual é evolução natural do ser, que, e em constante mudança, crianças e jovens forçam a construção ou a modificação do seu conhecimento à medida que se envolvem ativamente num confronto com as novas experiências (Arends, 2008).

Além disso, o tão desejado desenvolvimento intelectual de um aluno não está dependente apenas dos seus interesses e capacidades, mas também do próprio estímulo que o educador consegue lhe proporcionar e das actividades que ele próprio consegue desenvolver (Sousa, 2003a). Esta experiência, só será conseguida no momento em que nós, educadores, tomarmos consciência que “cada indivíduo é um ser único e encontrará mais depressa o seu verdadeiro caminho se não for pressionado, se lhe for dado espaço para decidir, errar e aprender com os seus erros” (Silva, 1999, p.48). Ou seja, uma actividade de expressão artística não deve ser imposta, e o aluno também não precisa de ser proficiente nas suas criações. Basta que, com liberdade para explorar e experimentar, seja capaz, de se envolver emocionalmente com a sua criação (Lowenfeld & Brittain, 2006).

A criatividade e da invenção, como produtos da fantasia, nascem das relações que o pensamento conhece e cria (Munari, 2007). As crianças são o melhor exemplo disso, quando projetam tudo aquilo que sabem sobre tudo aquilo que não conhecem; ou seja, quanto maior for o seu conhecimento sobre o mundo e tudo o que a rodeia, maior e melhores serão as suas possibilidades e capacidades para resolver os seus problemas, sempre que estes reapareçam (Arends, 2008; Dewey, 2002). Nas ciências da educação este facto pode ser explicado por aquilo a que Vygotsky chamou de, a zona proximal de desenvolvimento<sup>8</sup> (Arends, 2008).

Cientificamente, e em terrenos da psicanálise infantil, destacam-se os trabalhos de Genevière Haag, que fiel aos princípios de Freud usa a arte como magnetizador para a sua investigação. Apoiando-se no desenho pré-figurativo da criança como objeto de nível simbólico e interpretativo defende que, e numa reflexão

---

<sup>8</sup> Zona proximal de desenvolvimento - “zona entre o nível de desenvolvimento real de um aluno e o seu nível de desenvolvimento potencial” (Arends, 2008, p. 386).

metapsicológica, existe sempre uma interrelação emotiva da criança com os outros e com o seu meio ambiente (Decobert & Sacco, 2000), tornando impossível separar a razão da emoção (Damásio, 2010; Punset, 2010).

O sentimento da emoção e a autoidentificação padecem do influxo da experiência do indivíduo e, em idades escolares, são situações emergentes (Lowenfeld & Brittain, 2006). Um vínculo entre experiência e arte que, e segundo o ponto de vista filosófico de Schaeffer, prepara à experiência estética de Kant<sup>9</sup>.

Subentende-se que as artes, por serem criativas, estimulam e dão a liberdade suficiente para o treino da mente, da destreza física e mental, através da educação e do treino constante e sistemático (Cury, 2008). Um treino que se move incluso a uma variedade de experiências pessoais sendo cada uma delas enfatizada por uma marca de originalidade (Eco, 2008). Conceito conseqüente do que já em meados do século XX Jerome Bruner defendia, e que ficou conhecido como aprendizagem pela descoberta, onde a crença era que, a verdadeira aprendizagem, acontecia no momento em que o professor se tornava facilitador criando oportunidades ao aluno para que este pudesse inventar e descobrir através da experiência (Arends, 2008).

Na procura constante por satisfações que o mundo real não fornece, só um treino constante, utilizando ferramentas eficazes, é capaz de atuar na mente e no comportamento, expandindo as capacidades emocionais, intelectuais e até sociais do indivíduo (Cury, 2008; Ekman, 2011). Mais, “só pelo exercício de uma faculdade a que chamamos sensibilidade ou visão interior se pode perceber que uma organização tem um modo ou uma configuração necessária” (Read, 2013, p.302), ou seja, o mesmo sentimento que origina a mudança pela descoberta e provoca a adaptação, consegue também reconhecer, qualquer situação futura que se assemelhe à anterior (consciência da aprendizagem significativa)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Experiência estética de Kant – Uma “experiência objectual, determinada pela actividade representacional do sujeito sobre o objecto e os sentimentos então suscitados (...) um prazer estético complexo que não exclui nem o desprazer nem a contradição nem o paradoxo; uma experiência cuja intensidade é o principal critério (...) é a conflitualidade entre a ilusão da onnipotência que cria a obra de arte (Maret-Cogeval & Vuagnat, 2000, p.93).

<sup>10</sup> Consciência da aprendizagem significativa – “organismos equipados com consciência, isto é, capazes de saber que têm sentimentos, atinge-se um novo nível de regulação. A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos, promovendo deste modo o impacto interno da emoção, e permitindo que a emoção permeie o processo do pensamento pela mão do sentimento. Eventualmente, a consciência permite que qualquer objecto venha a ser conhecido (...) e ao fazê-lo reforça a capacidade

Se a consciência advém da relação que existe entre o indivíduo e o seu meio ambiente (Adorno, 2003; Damásio, 2010; Dewey, 2002; Goleman, 2009, 2011), então a experiência da emoção amparada pelo ato da expressão artística, impele o próprio crescimento consciente do indivíduo (Lowenfeld & Brittain; 2006 Munari, 2007; Read, 2013), mostrando que, é “dos nossos actos e não das nossas contemplações que extraímos a sabedoria” (Abbagnano, 1970, p.32).

Existem duas dimensões das coisas experimentadas: a primeira é tê-la naquilo que temos; a segunda é conhecê-la naquilo que somos (Abbagnano, 1970). Assim, o próprio conhecimento advém de um conhecimento prévio, e esse conhecimento prévio, vem sempre do resultado de uma evolução por tentativa e erro (Popper, 2001) – a experiência. Falamos do desenvolvimento da personalidade, da ambiguidade do “eu” – um “eu” que não se pode separar nunca da experiência, pois ele é a experiência no instante fulcral do seu esforço de renovação (Abbagnano, 1970) na medida em que aceita ou repudia o mundo que o rodeia.

Reforça-se mais uma vez que, no desenvolvimento pela experiência da arte, de uma criança ou de um jovem, “é a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada” (Sousa, 2003, p.160). A arte no ensino trata-se sobretudo de expressão e não de produção, já que “toda a arte implica auto-expressão” (Janson, 1998, p.16). Tal como dizia Leonardo DaVinci, o pintor pinta-se a si próprio (Munari, 2007), e como educadores não devemos jamais esquecer que “educar não é encher um balde, é acender uma chama” (Guerra, 2015, p.252).

Refira-se também, que um método pedagógico ancorado na experiência artística torna a personalidade mais aberta, elástica e adaptável aos valores da sociedade. Até quando falamos de algo tão integro e inabalável como a ética e a moral, Russell, nas suas premissas teóricas, defende que, a própria ética na nossa sociedade, não passa de uma mera expressão e valoração dos próprios desejos a que chamamos «morais», acrescentando que, a regra moral serve apenas para realizar os resultados que queremos atingir (Abbagnano, 1970).

---

de o organismo responder adaptativamente, atenta que está às necessidades do organismo em questão” (Damásio, 2004, p.77).

Como seres humanos todos somos descobridores e solucionadores de problemas. Dotados de valores como a verdade objetiva e a autocrítica, os problemas e as teorias tornam-se objetos de crítica “e podemos tentar repará-los à luz desse importantíssimo valor: correspondência aos factos (...) a verdade da experiência” (Popper, 2001, p.103).

Só já na fase da adolescência, o aluno mais experiente e consciente de si e da sociedade, vai se ajustando a ela, e então, o seu trabalho artístico, passa a ser mais intencional e resultado do seu pensamento sensitivo e mais criativo (Lowenfeld & Brittain, 2006).

Aquele que não consiga decifrar os códigos da autocrítica e da intuição perante os vários desafios que se vão colocando, não conseguirá abrir a sua mente e analisar segundo diferentes parâmetros o sucedido, e inábil, incapaz de gerar oportunidades criativas, criará medos, capazes de assombrar e comprometer o seu futuro (Cury, 2008).

A solução parece assim estar numa aprendizagem intencional e não abstrata, alimentada pelo desejo inato que as crianças e jovens têm em experienciar e explorar situações do seu interesse (Arends, 2008; Dewey, 2007). Sendo a vida emocional inerente às necessidades humanas, o valor do sentimento experienciado estará sempre em busca de uma acomodação, de uma absoluta harmonia (Malrieu, 1996). O sentimento primordial, ou o sentido do “eu”, tem a sua magnitude na própria existência do ser; ele vem das “profundezas da mente consciente. Trata-se do sentimento de que o meu corpo existe e está presente, independentemente de qualquer objecto com o qual interaja, a afirmação sólida e silenciosa de que estou vivo” (Damásio, 2010, p.233).

### **1.5. A emoção e a criatividade na arte**

O termo universal para emoção, já é só por si complexo. Reconhecido por Charles Darwin sabemos hoje que, o ato emotivo é automatizado, reflexo espelhado das reações do indivíduo, quando é desencadeado em si um inato estímulo identificante, onde certos circuitos neurais, emocionalmente competentes, criam no cérebro completas reações emocionais e únicas, indispensáveis à própria maturação do indivíduo (Damásio, 2010; Ekman, 2011). Segundo o professor, neurocientista e

diretor da *Brain and Creativity Institute* na Universidade de Southern na California nos EUA, António Damásio, o nosso cérebro está continuamente a criar uma base de sentimentos e emoções com base nos desejos, sendo que, este processo faz-se em forma de mapeamento, onde, sinais do estado corporal são enviados ininterruptamente.

Por um lado, e seguindo o pensamento de Kant, existe a razão e a vontade que expressam a vontade do dizer e do assumir, e por outro lado, os pensamentos de Espinosa ou Hume que defendem que devemos educar a mente procurando substituir emoções negativas por emoções positivas mais intensas (Damásio s.d. citado por Punset, 2010). Funciona como que uma crítica ao próprio desejo, de que Dewey (2002, 2007) apelidou de processo *continuum*, onde a própria racionalidade da emoção transforma o desejo no desejável. Uma racionalidade que se forma “a partir de impulsos, das emoções e, tal como o horizonte dos hábitos que devem ser criticamente avaliados e conduzidos para fins desejáveis, é possível desenvolver capacidades de controlo que consigam produzir acções racionais” (Fernandes, 2008, p.307).

Na arte o artista sente “fortemente e põe tanto do seu sentimento na sua obra de arte que esta fica como se fosse contagiosa e comunica aquilo que o artista sentiu a quem quer que olhe para ela” (Read, 2013, p.46). Além disso, pode dar-se a homeostasia<sup>11</sup> que capacita o organismo para a descoberta de novos caminhos próximos da prática quotidiana; dá ao indivíduo respostas melhores e mais eficazes da sua própria consciência (Damásio, 2004, 2010; Guerra, 2015; Punset, 2010).

Já a criatividade identifica-se com a atitude que um indivíduo tem perante a vida (Punset, 2010), é “uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário.” (Sousa, 2003, p.169). Um pensamento criativo é sempre intuitivo, perspicaz, curioso, flexível e produtivo (Arends, 2008).

Irrefutavelmente a relação emoção, arte e criatividade é perpétua e indivisível, primeiro porque é importante haver emoção, motivação e o interesse do aluno num

---

<sup>11</sup> Homeostasia - são “reacções fisiológicas coordenadas e largamente automatizadas necessárias num organismo vivo para a manutenção de estados internos estáveis” (Damásio, 2004, p.60).

processo criativo e, depois, porque o objetivo da arte é de estar sempre ligada ao processo criativo; que ele tenha o máximo de significado para o criador aluno e responda às suas necessidades, percepções, pensamento, emoções e sentimentos (Lowenfeld & Brittain, 2006). Em consonância “não se pode estabelecer uma fronteira rígida entre a fantasia, a invenção e a criatividade” (Munari, 2007, p. 147). Quem cria algo, acredita naquilo que criou e, em geral, o ato de criar estará sempre ligado à emoção da invenção do criador (Sternberg, s.d. citado por Punset, 2010).

Corroborar-se assim que o valor educativo da arte, através das EA, está no objetivo basilar de que, a principal forma de educação passa obrigatoriamente pela expressão, por encorajar o aluno para que, livremente, consiga expressar todos os seus desejos, sentimentos e tensões interiores (Sousa, 2003a). Congruentemente mostra-se que, a aquisição do conhecimento advém da promoção da emoção e fantasia, onde a experiência e criação artística, “o sentimento e o entendimento não são algo de absolutamente diferente na estrutura humana e permanecem dependentes, mesmo quando estão separados” (Adorno, 2003, p.119).

Tanto que, uma afinação da expressão contínua de criatividade, fantasia e invenção, deve sempre atestar que a arte não é obrigatoriamente bela (Munari, 2007; Read, 1968). Muito pelo contrário, a arte nas escolas, sempre que, refletida nas atividades de foro artístico e expressivo, havendo ou não talentos escondidos, é sim, um excelente trunfo de (re)equilíbrio pessoal para o aluno (Santos, 2003a). As emoções reveladas em sentimentos, que expressos através de comportamentos imaginativos e criativos, podem até ter como ponto de partida problemas vividos, mas a expressão será sempre uma tentativa para modificar situações atuais ou para uma qualquer resolução de conflito em que o indivíduo se encontra mergulhado (Malrieu, 1996). É assim inconcebível separar o ato criativo da procura de resolução de problemas ou conflitos<sup>12</sup>. Tal como os medos, as fobias e os bloqueios, que, não se apagam da memória mas podem ser reeditados, onde uma das possibilidades passa

---

<sup>12</sup> “Most people who study creativeness agree that problem solving is essential to creative achievement. Most who truly understand creativeness believe it’s virtually impossible to be creative without a problem” (Monahan, 2002, p.49).

por, “decifrar e aplicar os códigos da inteligência, como filtrar estímulos stressantes, gerir o psiquismo e libertar a intuição criativa” (Cury, 2008, p.62).

Ao contrário do que se possa pensar, criatividade não é o mesmo que talento, às vezes coexistem, mas não são a mesma coisa (Sousa, 2003, 2003a). O talento não tem obrigatoriamente que ser criativo, ele pode (re)criar aquilo que já existe, enquanto criar com criatividade é fazer algo de novo, algo que nunca ninguém tenha visto e que, mais uma vez, não necessita obrigatoriamente de ser bonito (Monahan, 2002). Perpetuamente, no ato criativo

a expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão. (Stern, 1991, citado por Sousa, 2003, p.165).

Impossível falar de criatividade sem falar de Ellis Paul Torrance (1915-2003), com os TTCT (*Torrence Test of Creative Thinking*). Foi este autor/investigador que abriu caminho para o início de estudos mais aprofundados sobre a importância da criatividade no desenvolvimento cognitivo humano. Com este teste, propunha analisar e avaliar algumas características que defendia serem pertinentes para haver uma boa capacidade criativa. Entre elas destacam-se a originalidade, a elaboração, a flexibilidade e fluência (Goleman, 2011).

Postulando que à partida a criatividade está ligada às ideias, e que estas últimas são hipóteses (Fernandes, 2008), ideias que inerentes ao «pensamento imaginativo», são sempre o instrumento de deformação dos objetos, aquelas que introduzem “a libertação em relação aos automatismos perceptivos, mas também ao subjectivismo das representações imaginativas” (Malrieu, 1996, p.233).

Já a representação que Pierre Luquet dá à criatividade e ao desenho expressivo, prende-se, sobretudo, com os sistemas primários, metaprimários e metaconscientes do cérebro humano. Assim, o desenho expressivo exprime a fantasia primária devido às passagens e representações de imagens e fantasias ( Sacco, 2000).

Como referenciado anteriormente, a emoção está diretamente ligada à criatividade e a criatividade, é “a utilização final das faculdades humanas no sentido

mais completo possível” (Munari, 2007, p. 147). Próximo de Munari, Davis (2014) admite mesmo que a criatividade é o que coloca o ser humano acima das outras formas de vida. A “criatividade está na base do crescimento psíquico, ela continua durante tanto tempo quanto exista vida psíquica. Bastando-se a si mesma, ela tem necessidade de contributos exteriores para se enriquecer. A criatividade sem objecto é um impasse” (Maret-Cogeval & Vuagnat, 2000, p.99) e a consciência das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo criativo (Goleman, 2009, 2014).

A criatividade é essencial ao comando da vida, ininterruptamente gerência a emoção e os sentimentos do ser humano (Read, 1013). Um comando onde, “o choque de gestão emocional pressupõe que o eu supere a armadilha do conformismo, do «coitadismo» e o medo de ousar e questionar cada emoção débil (...) é surpreendente o poder de implosão da arte da dúvida e da arte da crítica” (Cury, 2008, p. 185).

Deste ponto de vista, e apesar do impulso dado pela força genética, através da hereditariedade que nos presenteia com um complexo conjunto de estruturas emocionais, sabemos que o cérebro humano está munido de um conjunto de circuitos de estruturas emocionais sobre as quais o carácter do indivíduo se define, singularmente flexíveis e ágeis. Estes guarnecem-se de oportunidades, fortificando-se, ajuízam e equipam-se, definindo hábitos emocionais em alturas de grande aprendizagem, como são a infância e a adolescência (Goleman, 2009).

Quando experienciada, a importância da criatividade está na capacidade de induzir a emoção, que por sua vez conduz a subsequentes sentimentos reguladores do estado interno do organismo e preparam o indivíduo para uma determinada reação específica (Damásio, 2004). Acresce-se ainda que, uma pessoa sem criatividade é uma pessoa incompleta; o seu pensamento dificilmente consegue lidar com os problemas que se lhe apresentam (Munari, 2007). Mas nada funcionará se, para atingir as competências emocionais cruciais ao bem-estar físico e emocional, não ensinarmos a todos os nossos alunos que, estas podem ser aprendidas e aperfeiçoadas (Goleman, 2009).

Sem o exercício da criatividade não conseguimos decifrar os códigos do altruísmo, não sabemos agir ou agimos antes de pensar, e “a mente pensa em disparates, a emoção dá-lhes crédito e o eu ingénuo que não sabe descaracterizá-las e

filtrá-las, paga a conta. A vida tão bela e singela converte-se, assim, numa fonte de ansiedade.” (Cury, 2008, p.26). Não podemos esquecer que o que se pretende é sempre o máximo de equilíbrio interior afim da própria sintonia empática do indivíduo.

McCown (2006)<sup>13</sup> defende que devemos educar para habilitar, e que a liberdade para aprender está intimamente ligada aos sentimentos onde a educação emocional é tão importante quanto o ensino da matemática ou das línguas (citada por Goleman, 2009).

Educar as emoções é dar o exemplo, apoiar, deixar experienciar as vitórias e as derrotas (Goleman, 2011). A emoção que é espelhada no ato criativo, através das EA, possibilita à criança e ao jovem a experiência da imaginação e da fantasia, as mais livres das faculdades humanas. Elas podem até “não ter em conta a viabilidade ou o funcionamento daquilo que foi pensado (...) livre de pensar a coisa que quiser, até a mais absurda, incrível ou impossível” (Munari, 2007, p. 23) no ensino pela arte o cerne estará sempre: no que potencializa o desenvolvimento estrutural do cérebro humano.

Num processo de ensino aprendizagem, “só a educação neste sentido mais amplo, crescimento guiado, expansão encorajada e educação flexível, garante que a vida é vivida em toda a sua espontaneidade criativa natural, bem como em toda a sua plenitude sensível, emocional e intelectual” (Read, 2013, p.243).

Preparar os nossos alunos para a vida é conseguir habilitá-los de inteligência emocional, para que emocionalmente maduros, consigam enfrentar um voraz mercado de trabalho. Um mercado de trabalho ainda, infelizmente orientado para um julgamento da originalidade, julgando e marginalizando a diferença e que se manifesta inexoravelmente, que aquilo que se defende não é o que se pratica. Mais, “a vida pública apela para a inteligência e espera encontra-la” (Jung, 1995, p.123) sem rodeios nem complacência.

## **2. Necessidades Educativas Especiais**

### **2.1. Conceito**

No ensino o termo NEE assenta em dois pressupostos – a integração e a inclusão (Correia, 2013). O conceito de NEE foi redefinido e adoptado pela Declaração

---

<sup>13</sup> Karen McCown - Criadora do currículo da «Ciência do Eu» nos Estados Unidos da América.

de Salamanca (UNESCO, 1994), sendo que os seus princípios decorreram de uma época de “renascimento humanista” que nas décadas de sessenta e setenta do século passado, visavam defender e assegurar os direitos de todos os indivíduos à igualdade e à liberdade de oportunidades, principalmente daqueles “excepcionais” que, “diferentes” por uma razão ou outra, eram portadores de problemáticas específicas (Correia, 2013).

Hoje, defende-se que as NEE estão diretamente ligadas a diferenças de estilos cognitivos e de aprendizagem, e abarcam, rigorosamente tanto a forma como os discentes percebem o mundo que os rodeia, como o modo como o processam e o que reflectem dessa informação (Arends, 2008).

Presentemente o valor da inteligência já não é algo estático ou hereditário como se pensava até meados do século XX. Ela é multifacetada e está sujeita ao meio ambiente e às condições em que se desenvolve. Muito desse estado variável é causado em alguns casos por diferenças que existem ao nível do cérebro, outros por meras preferências pessoais e ainda outros pela própria cultura (Arends, 2008). Para isso, muito contribuíram autores como Gardner (2005) ou Piaget (1983), sendo que este último, introduziu o papel ativo do indivíduo e das condições que o rodeiam no seu próprio processo de desenvolvimento. De opinião unânime, muitos são os autores que defendem que, as NEE passam por ser um conjunto de fatores de risco, mais ou menos visíveis, de ordem física, intelectual ou emocional, que acabam por afetar o aluno, influenciando e incapacitando-o de atingir o seu máximo potencial (Ainscow & Miles, 2008; Arends, 2008; Armstrong & Rodrigues, 2014; Correia, 2003, 2013; Rodrigues, 2001, 2014).

A história tem vindo a formular conceitos, a adoptar e a afastar diferentes concepções, a colmatar atitudes segregadoras e a seguir diversos caminhos em simultâneo numa emergente procura de uma escola inclusiva que satisfaça todos os alunos. Ao mesmo tempo, a “história reflecte o nosso progresso no sentido de apreciarmos a humanidade básica de toda a gente” (Baker, 2007, p.118). Na história, o ter incapacidade surge frequentemente, mas a forma como esta é vista depende da estrutura teórica e da própria versão da historiografia de quem vê. No seio dos estudos da deficiência, as perspectivas históricas têm sido veiculadas pelo meio de dois tropos

dominantes, a saber: os críticos e os evolucionistas (Baynton, 2007 citada por Baker, 2007).

O conceito de NEE é enquadrado de forma ímpar na Declaração de Salamanca (1994), quando esta especifica que, “ «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Unesco, 1994, p.6).

Apesar das NEE conduzirem a termos como incapacidade, o termo incapacidade só por si “ênfatiza que não pode haver uma noção de incapacidade sem a afirmação concomitante de algo como capacidades” (Baker, 2007, p.113). O mesmo acontece com a vida, não basta existir, estar vivo é muito mais que isso, existe consciência humana que no mínimo se relaciona com uma organização de conteúdos mentais, centrada num organismo que produz e motiva esses mesmos conteúdos (Damásio, 2010). Para Sá (2002) na vida, seja em que fase ou circunstância for o

estar vivo não supõe, só, um coração que bate nem ondas cerebrais pulsáveis movidas pelos estímulos da sexualidade. Estar vivo, num plano psíquico, exige, também, um conjunto de relações significativas que nos dão vida, pela diversidade de solicitações, pelas contradições que aclaram em nós, e pelas formas como nos movem e nos fazem crescer (p.41).

Como tal, existe sempre um “*eu*” que não se trata apenas de uma coisa, mas de um processo perpétuo, um processo dinâmico, não rígido, contínuo e evolutivo de identidade do indivíduo que está presente e desperto em todos os momentos que estamos conscientes (Damásio, 2010).

As NEE ou dificuldades de aprendizagem específicas podem manifestar-se de forma temporária ou permanente, da ligeira à mais severa. Os alunos com NEE, são aqueles que, impossibilitados por algum problema físico, intelectual, sensorial, emocional ou qualquer conjugação destes factores, não conseguem acompanhar o currículo normal, necessitam de ajuda, de adequações ou adaptações curriculares para o seu desenvolvimento pessoal, académico e socioemocional (Brennan, 1988, citado por Correia, 2013). Ainscow e Miles (2008), reforçam este conceito quando defendem que a reavaliação das necessidades educativas especiais deve ser feita com o intuito de tornar o apoio (transitório e/ou permanente) o mais apropriado possível à realidade do aluno.

## 2.2. Necessidades educativas especiais permanentes

As NEE permanentes dizem respeito a alunos que, de uma forma ou de outra, irão precisar de adaptações e/ou adequações curriculares durante todo o seu percurso escolar.

Assente nas diretrizes do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que para os alunos com NEE permanentes, obriga a que a escola construa respostas adequadas a cada caso. Por exemplo: um Programa Educativo Individual (PEI) e o aprove em conselho pedagógico até 60 dias, onde constem, além de todas as informações da criança ou do jovem, a discriminação das competências a adquirir, das respostas educativas que irão ser aplicadas e a respetiva avaliação, em que atividades escolares irá participar o aluno (Artº9º); um Plano Individual de Transição (PIT) caso o aluno, impedido pelas suas NEE, não consiga atingir as competências definidas pelo currículo, deve a escola planear e combinar os meios necessários à sua transição para a vida depois da escola (Artº14º); um Currículo Específico Individual (CEI) que acarreta consideráveis alterações ao currículo comum que se adaptam ao nível de funcionalidade do discente que promovam a autonomia e desenvolvam nele competências centradas na comunicação com o outro, nos contextos de vida e o ativem para um futuro processo PIT (Artº 21º). Estas adaptações e adequações não devem deixar de ser avaliadas de forma sistemática.

Correia (2013) fazendo referência ao Departamento de Educação dos EUA subdivide as NEE permanentes em vários tipos:

- De carácter intelectual, as quais são designadas por problemas intelectuais generalizados ou deficiência mental com vários graus (ligeira, moderada, severa e profunda).
- De carácter desenvolvimental, que são as perturbações de espectro do autismo.
- De carácter motor onde as capacidades físicas, alteradas por problemas de origem orgânica e ambiental, lhes provocaram incapacidades particulares do tipo manual e/ou de mobilidade. Nelas englobam-se, a paralisia cerebral, *spina* bífida, distrofia muscular entre outros problemas motores.

- De caráter processológico que, ligadas ao processamento de informação, se refletem em dificuldades de aprendizagem específica e caracterizam-se pela discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (normalmente acima da média) e a sua realização escolar (abaixo da média) em uma ou mais áreas acadêmicas, mas nunca em todas.

- De caráter sensorial que englobam: a deficiência visual com os cegos e com os amblíopes onde a visão é reduzida, mas que, apesar de ser um problema grave de visão, ainda vêem e na escola tudo terá que ser com grandes ampliações para que eles consigam por exemplo ler; a deficiência auditiva com os surdos que apresentam perda de audição igual ou acima dos 90 decibéis e necessitam usar comunicação alternativa (como por exemplo a língua gestual); os hipoacústicos que apresentam um déficit auditivo entre os 26 e os 89 decibéis e que podem beneficiar com o auxílio de aparelhos de ampliação do som (prótese auditiva ou outro).

- De caráter emocional, como é o caso das psicoses e daqueles que têm problemas de comportamento que, desapropriados, entram em conflito, indo até à ruptura dos ambientes dos sistemas onde eles se inserem e colocando em causa quer o seu sucesso escolar quer a sua segurança e daqueles que com ele convivem.

- Traumatismos cranianos.

- Outros problemas de saúde, como a Desordem por Déficit de Atenção e Hiperactividade (DDA/H). A DDA/H manifesta-se sobretudo por dificuldades de aprendizagem e por perturbações de comportamento (Selikowitz, 2010), a asma, a epilepsia, o cancro entre muitas outras.

### **2.3. Necessidades educativas especiais temporárias**

As NEE temporárias exigem que se adapte o currículo de forma parcial às características do aluno num determinado momento do seu percurso escolar (Correia, 2013). Segundo Correia (2013) estas são denominadas de NEE ligeiras e manifestam-se

com problemas ligeiros ao nível das funções superiores (no desenvolvimento perceptivo, linguístico, motor e socioemocional).

As NEE de carácter temporário são muitas vezes aquelas que abarcam problemas de aprendizagem ligadas a comportamento e socialização e que muitas vezes consideram a escola aborrecida e nefasta.

Também os sobredotados se enquadram muitas vezes neste conjunto, tão diferentes entre si, seja na personalidade, nos interesses, nas competências, nas características e na forma como as manifestam e/ou lidam com elas (Serra, 2004).

Nas NEE temporárias estão igualmente as crianças ou jovens com problemas ligeiros de aprendizagem da escrita, leitura e cálculo (Correia, 2013). Estes processos de cariz académico estão intimamente ligados à memória e à capacidade de armazenamento e codificação. Aviva-se que, para haver a lembrança de algo, forma letra ou imagem, estudos da imagética mental explicam que, “o processo de imaginação consiste na recordação de imagens e sua manipulação subsequente” (Damásio, 2010, p.190) no que o autor chama de uma arquitetura para a memória onde existe uma percepção, uma recordação e uma reconstrução da memória. Tal como, na dimensão global do ser humano (biofisiológica, psíquica e social), a mente humana é complicada e muito abrangente, mas uma certeza existe, que “factores psicoemocionais estão sempre presentes em toda a actividade humana” (Santos, 2003a, p.189).

### **3. Inclusão Educativa**

#### **3.1. Conceito**

A importância da inclusão escolar e social revela a força que a palavra exclusão teve durante séculos, com práticas exercidas pelas mais diferentes culturas. Englobavam por exemplo as mais variadas tiranias, desde o povo espartano que no século IX a.C. matava as crianças que nasciam deficientes ou «malformadas» até à Idade Média em que eram fechadas em celas com criminosos ou com aqueles que supostamente eram possuídos pelo demónio (Louro, 2001).

Pouco mudou até ao século XIX, onde numa sociedade industrializada, importava apenas a produtividade, “valia a força, valia a sobrevivência, valia a

«normalização»” (Louro, 2001, p.78). Assim, foi dada à escola uma “forma de adestramento que outrora competia ao lar” (Dewey, 2002, p.22). Inclusa num sistema de produção fabril, impôs-se-lhe um novo rumo. Era inadiável que a escola adotasse novos modelos de cariz essencialmente social (Dewey, 2002).

O grande “salto” foi dado com a Declaração do Direitos Humanos a 10 de Dezembro de 1948 – que estabeleceu que todo o ser humano tem direito à educação, muito como resposta, à “banalidade do mal”, o horror do mundo ocidental – o holocausto (Vilela, 2000). Como tal, deu-se “um dispositivo mental através do qual se desenha a arquitectura de um mundo desejado (...) uma protecção natural dos homens pela simples partilha de uma mesma *humanidade*” e o direito de todos à educação (Vilela, 2000, p.128).

Mas, e apesar do já exposto, por muitos anos, o combate à exclusão reviu-se numa “sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (Unesco, 1994, p.6).

Quando se fala de inclusão escolar, fala-se fundamentalmente de igualdade de oportunidades (Unesco, 1994). Atualmente e desde a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar no papel da instituição escolar passa por seguir os objetivos estipulados por quem nos governa. Apesar das grandes e constantes mudanças, ela, persistente, segue uma linha tenaz, e assumindo grandes responsabilidades, actua com bases sólidas mas ainda um pouco precárias, mas vai contribuindo para uma sociedade democrática mais evoluída – proativa combate as desigualdades e reforça a equidade e o sentido de justiça. Apesar disso, como a própria acção do homem também é um modo evolutivo de criatividade (Cyrulnik, 2003) muito mais continua a ter que ser feito em nome da educação democrática e inclusiva.

Para os alunos com NEE não basta a reafirmação discursiva dos direitos, esta não pode ser a única forma de lidar com os direitos daqueles que não têm o poder. É essencial partir da nossa experiência do sofrimento, como adultos e educadores, de forma intuitiva, colocarmo-nos no lugar do outro e imaginar esse sofrimento como nosso, perspectiva fundamental e ponto mínimo de universalidade, com base no qual se conseguirá pensar em conjunto (Vilela, 2000).

Além disso, a não esquecer que, o ser humano, como ser social e complexo que é, acaba muitas vezes por ser o seu maior inimigo; somos capazes de resistir às

injustiças da sociedade mas impotentes quanto à nossa própria autoavaliação. Da mesma forma, muitas vezes aprendemos a sorrir socialmente sem que isso espelhe o nosso clima emocional (Cury, 2008; Punset, 2010). Ao deciframos os códigos da inteligência, tornamo-nos mais flexíveis, tolerantes e inclusivos. Mesmo na ciência, as verdades científicas podem ter lógica, mas frequentemente não são eternas ou inalteráveis. “Se no campo científico há tanta flutuação, imagine nas relações humanas” (Cury, 2008, p.35).

São as nossas relações com os outros que nos tornam mais vivos e nos capacitam para outras, e novas, relações, transmudando-nos em pessoas mais solidárias diante das diferenças, já que a fé no amor do outro é origem da esperança de vida, alenta a curiosidade, o entusiasmo e a liberdade (Sá, 2002). A inclusão educativa é um processo, um processo de como aprender a viver com, e da diferença, é um identificar e livrar-se com criatividade das barreiras, com vista a melhorar a nossa prática educativa e social. É um compromisso que exige especial empatia do educador para com aqueles que estão ou poderão vir a estar em risco; é estar presente e promover as vitórias dos que muitas vezes não conseguem atingir as suas reais capacidades porque são sujeitos a resultados de testes e exames (Ainscow & Miles, 2008)

A “escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro). Assim, a inclusão eficaz de um aluno com NEE na escola do ensino regular, não passa apenas pela sua inserção física e amorfa nas aulas, importa também haver um “salvo-conduto” dos seus direitos, respeitando as suas características individuais para se poder atender às suas necessidades específicas (Barbosa, 2004; Correia, 2013). A “inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos (...) estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades” (Unesco, 1994, p. 11).

Como pais, professores e educadores defende-se que “viver em liberdade é uma responsabilidade pessoal” (Read, 2013, p.347). Para essa responsabilidade, muito terá que contribuir uma escola inclusiva, que, sempre contemporânea, para além dos

objectivos que a caracterizam, deve ser também, um espaço para as atividades comunitárias, que se ajusta a todos os alunos e respectivas famílias (Correia, 2013). Autêntica esta ideia, Dewey (2002) quando afirma que, a escola não deve ser um lugar isolado onde se aprendem as lições, deve sim, ativa, se transformar genuinamente num lugar de vida ativa e comunitária.

Um dos princípios fundamentais da escola inclusiva consagra que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos (Unesco, 1994). Quando falamos da arte na prática educativa podemos afirmar que, apesar do desenvolvimento prático dos discentes estar sempre adstrito à vontade dos docentes, a inclusão nas EA, significa sobretudo que “ao educador interessa saber qual o desenvolvimento e as necessidades das «suas» crianças, daquelas crianças em concreto e não qualquer generalização” (Sousa, 2003a, p.166), que sirva de alavanca ao desenvolvimento da imaginação criativa (Read, 2013).

Corroborando que, a inclusão educativa só existe quando a Escola, inclusiva, consegue consagrar o ajustamento harmonioso entre a sociedade e os indivíduos que a compõem.

### **3.2. O significado da escola inclusiva**

A crise de valores que caracteriza a sociedade contemporânea trilha-se por caminhos utilitaristas. Desprovida muitas vezes de valores morais e comportamentais, vê o seu reconhecimento nas agressões físicas e/ou psicológicas. Estes processos e limites de interpretação geram, com facilidade, grandes distorções e que se não houver o cuidado de o fazer, facilmente podemos criar “deuses ou demónios na ciência, na política e na religião” (Cury, 2008, p. 124).

Numa escola com “dificuldades em aprender «atropela» com aulas e mais aulas os adolescentes, como se eles se devessem transformar em jovens tecnocratas de sucesso, com média de 18 valores a todas as disciplinas” (Sá, 2002, p.33). Nesta ótica, nem sempre acontece que a maturidade para a vida acompanha aqueles 18 valores, mais, a qualidade do que se aprende, e a aptidão para reconhecer o grau de qualidade do que se aprende, não pode ser avaliado por métodos quantitativos (Read, 2013). A não esquecer que, o mundo em que vivemos,

é um mundo no qual toda a gente tem uma vocação e uma ocupação, isto é, um trabalho a executar. Uns são dirigentes e outros são subordinados. Tanto para uns como para outros, porém, a coisa mais importante é que cada indivíduo tenha tido acesso à educação que lhe permite destriçar, no seu trabalho quotidiano, tudo o que possui um significado humano mais abrangente (Dewey, 2002, p.31)

Igualmente, o aluno na sua evolução emergente/criadora, é sujeito a um processo de crescimento para o qual contribuem igualmente, a escola e a família – indissolúvelmente unidos e ambos ativos (Abbagnano, 1970).

Impossível falar de inclusão escolar sem falar de contexto educativo. No Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, na organização do ensino básico, as “escolas no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projectos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos” (Artº 15º). Então, caberá às escolas e restantes protagonistas do processo educativo, desbloquear os mecanismos de actuação necessários a que o processo moral e inclusivo – contínuo e evolutivo – acompanhe a compreensão universal de valores essenciais ao bem-estar de todos os indivíduos. Neste sentido, e com empenho colectivo, promover-se-á a dignidade e essência do homem como ser social que é. Sempre numa relação do ser com os outros, em que, e segundo a psicologia moderna, a adaptação social é condição *sine qua non* para que um indivíduo possa ser explicado (Read, 2013). Sempre numa aprendizagem ativa, onde jovens alunos (com NEE ou não) futuros adultos, o mais competentes e auto-regulados possível, tomam consciência e pratiquem os valores essenciais à vida. Auspícia-se escolas com currículos elásticos e inclusivos, com contextos imparciais e justos, com salas de aula inclusivas, onde com equidade, se criem ambientes de aprendizagem significativa, onde haja capacidade de resposta, porque todos os alunos são únicos (González, 2003).

Se pensarmos em como “os nossos comportamentos são sementes” (Cury, 2008, p. 98) o papel do professor, como rosto da escola inclusiva, não pode ser um mero instrumento do sistema, deve ser proativo, vivo, aquele que encontra sempre maneira do seu aluno experienciar o sucesso e o que suplanta as suas capacidades procurando conhecer cada criança e adolescente, cada indivíduo, cada ser *sui generis*. Por outras palavras, o conhecimento do professor sobre a natureza da criança é tão ou

mais importante que o próprio sistema de ensino que ele adota (Cooke s.d., citado por Read, 2013, p.203).

O professor é o exemplo de onde saem as crenças, os comportamentos e as atitudes da cultura dominante. Coagir os alunos a não seguir o exemplo do professor é obrigá-los a viver um modo de vida “desnatural” (Jung, 1995). Todas essas crenças influenciam o modo como o indivíduo percebe, interpreta e organiza a informação, sendo que “o altruísmo é o reflexo da nossa humanidade, pois quanto mais altruístas somos, mais humanos seremos” (Cury, 2008, p. 121).

De qualquer forma, e adotando uma perspectiva de que todos podemos ser potencialmente resilientes, mostra-se que, para as crianças e adolescentes o contexto educativo, acaba por ser um lugar de possível efetivação de resiliência (Anaut, 2005). Porque a diversidade dentro da sala de aula deixou de ser uma questão política, de valores ou referências pessoais; é uma realidade (Arends, 2008), muitas vezes, até os próprios professores, sem se aperceberem, funcionam também eles como suporte ao crescimento resiliente e inclusivo dos seus alunos (Cyrulnik, 2003; Haigh, 2010).

Sendo assim, na escola inclusiva é fundamental que o professor respeite a evolução da criança criando condições, deixe que ela se exprima e expanda a sua criatividade livremente. Só assim ela se poderá projetar com elevado grau de autenticidade e se torne transparente perante os seus professores (Gonçalves, 1983).

Uma escola democrática e inclusiva é também aquela onde o seu programa de escola é suficiente flexível, podendo ser adaptado a todos os alunos (Spock, 2004), esperando e fazendo de tudo para que o sentimento da emoção e a “bem-aventurada pressão” da consciência dolorosa de alguns dos seus alunos, se torne resiliente e provoque com furor a reparação através da criatividade (Cyrulnik, 2003).

Uma educação ancorada numa diferenciação natural, onde do concreto se parta para o abstracto, do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante e do simples para o complexo (Serra, 2004). Tal, também se adequa às teorias de Kohlberg, quando este defende que, antes de encorajar à problematização, os valores deverão sempre ser conhecidos e assimilados pelos educandos num processo contínuo de auto-conhecimento regulado (Cunha, 1996).

Escolas que promovam a ativação do desenvolvimento psicológico e que, perseguindo os fundamentos teóricos e empíricos dos psicólogos Lev Vygotsky, Jean

Piaget e do construtivismo, quando estes defendem que, é necessário compreender o pensamento das crianças e dos jovens, para poder compreender, que processos estão associados ao seu desenvolvimento intelectual (Arends, 2008).

Durante o período crítico da adolescência os jovens com NEE, tal como os seus pares, constroem a sua individualidade na medida em que se vão ajustando aos problemas de identidade que vão surgindo. O ideal passará sempre por haver aceitação social e uma interação positiva com o outro, e que juntas, levem a um *feedback* social positivo.

No entanto, “para que se produza uma mudança nas relações, é necessário que se dê uma transformação das concepções sobre a comunicação” (Guerra, 2006, p.56). Se não se mudar os métodos e a própria linguagem, dificilmente se irá produzir a mudança. Não basta mudar o discurso se não mudarmos o pensamento; não basta falar de inclusão e de igualdades de oportunidades quando, o perigo do nominalismo está em pensarmos que não nos necessitamos de preocupar com a mudança pois ela supostamente já aconteceu.

### **3.2.1. Enquadramento legislativo**

O ensino artístico em Portugal é regulamentado pelo Ministério da Educação e Ciência através da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; da Lei para o Ensino Artístico Especializado, no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro; Decreto-Lei n.º 6/2001 onde estão definidas as competências estruturantes no domínio do desenvolvimento do currículo nacional. Assinale-se que estes normativos estão precedidos pelos direitos e deveres fundamentais defendidos pela Constituição da República Portuguesa em 1976, de onde se destacam “Todos os cidadãos (...) são iguais perante a lei” (artº 13.º), “É garantida a liberdade de aprender e de ensinar” (artº45.º) e “todos têm direito à educação e à cultura” (artº73.º).

Estes direitos constitucionais foram perfilhados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, quando no próprio enquadramento, o “XIX Governo Constitucional assume no seu programa a educação como um factor determinante para o futuro do País. Tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar (...). Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar”. Adiciona-se ainda que no mesmo Decreto Lei, um dos princípios

orientadores, passa pelo “favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental” (Artº.3º, J).

Segundo o estado português o sistema escolar do ensino regular deve estar organizado em quatro fases: a educação pré-escolar; o ensino básico; o ensino secundário; o ensino universitário (artº4.º)

No Decreto Lei n.º 344/90 que decreta o ensino artístico especializado estão contempladas diretrizes mais abrangentes que alargam os princípios comportados já pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e que agora mais específicas, enquadram o ensino artístico nos vários níveis de ensino. Neste último harmonizam-se conceitos do ensino artístico em muito semelhantes aos que se praticam em alguns países da União Europeia.

### **3.2.2. Princípios, valores e vantagens**

O valor da arte está, em esta ser um comentário imperioso à natureza, apto a enriquecer o significado da vida. Nas palavras de Dewey a “arte não é natureza, mas sim natureza transformada por novas relações que consentem uma nova reacção emotiva” (Abbagnano, 1970, p.82). Enfatiza-se que, também as simulações desprovidas de sentido prático e real, facilmente podem cair “num mundo com valores à deriva” (Dias, 2004, p.154) provocando, inconscientemente, nos discentes danos de foro existencial. Neste contexto o educador não deverá esquecer que “em linguagem psicanalítica, a criança tem de «fazer parte de» antes de «sair de»; tem de ser «acolhida» antes de ser «enviada»” (Cunha, 1996, p.211).

Num processo educativo inclusivo, centrado no aluno, é dever do docente dar o seu melhor, fomentando o desenvolvimento integral de todos os discentes. Que eles, a seu tempo e à sua medida, aprendam a ver, ouvir, mas também a reflectir, avaliar, discernir, decidir e intervir aceitando com responsabilidade as consequências dos seus actos.

Tudo isto não fará sentido, se não houver fortes referências. Se não houver uma base sólida e consistente de apoio ético e moral na promoção de um estado social justo – sempre “em conformidade com o direito e sentimento de equidade” (Marques, 2002, p.110). Mostrando que, tal como para Piaget, a base para haver um intercâmbio

social, passa sempre por haver uma reciprocidade de atitudes e valores entre as crianças e os outros que se relacionam com elas (Wadsworth, 2001).

A função social da escola inclusiva, com a premissa de uma Escola para Todos, assume e compromete-se a promover todas as capacidades cognitivas, físicas e afetivas dos seus alunos. Modelo representativo da cultura dominante, ela, incorpora a cultura criativa que dá esperança às provações de existência provocando a evolução, e da cultura passiva, que distraída, faz passar o tempo, ajuda a dirigir, mas nada consegue resolver (Cyrulnik, 2003).

A vantagem da escola inclusiva está em ser um microssistema social perturbador, capaz de fazer germinar ajustes ao módulo padrão, onde até a mais “desajustada, a mais delinquente das crianças, encontrará os seus camaradas, e juntos descobrirão o seu padrão, o seu *esprit de corps*, e, com esta descoberta, a possibilidade de crescimento e realização” (Read, 2013, p.305). Sendo assim, é fundamental que se perceba que o valor de educar não consiste apenas em meter na cabeça dos alunos uma serie de conhecimentos, é mais que isso, é colaborar para que o jovem ser humano, consciente de si próprio, crie a sua própria identidade. Ou seja, “sem a consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros” (Jung, 1995, p.50).

A escola através da educação pela arte tem o propósito da evolução mental, criadora e estética do aluno, sendo que o crescimento estético do aluno deverá estar muito mais relacionado com ele do que com imposições de ideais, um processo ativo e contínuo de percepção e interação entre ele e o objeto por ele desenvolvido, onde a experiência da capacidade criadora, propicia o equilíbrio estimulante e harmonioso do ser (Lowenfeld e Brittain, 2006). A instituição escolar inclusiva é aquela que cria a possibilidades de se associar à vida. A escola tem a oportunidade de se converter numa «sociedade embrionária» quando se tornar numa segunda morada da criança; onde, através da experiência directa apoiada numa perspectiva abstracta e remota, ela aprenda uma hipotética vivência futura (Dewey, 2002).

### 3.3.Desafios

Vivemos numa sociedade que promove um estado social igualitário, mas onde, camuflado, se esconde um sistema de interesses políticos e financeiros. Numa sociedade que se quer formada e informada, não desinformada, novos valores criam-se a grande velocidade (Dias, 2004). Muitas vezes num círculo vicioso que se vai transformando, mas que ainda muitas crianças são afastadas da sociedade, seguem “«limpas» do «mal» - à custa de uma domesticação que pretende modificar comportamentos como se elas fossem animais de laboratório” (Sá, 2002, p. 77).

Para o filósofo Ricoeur, é a tarefa da educação moderna preparar os jovens para entrar neste universo problemático, e incumbência do professor, a de ajudar os seus alunos a se autoorientarem em situações de stresse, antagonismo ou conflito e a dominarem com coragem contradições e angústias (Kechikian, 1993).

Para tal torna-se pertinente haver do governo central uma conduta ética que oriente estudantes e educadores, que defendam que o “princípio-guia” da educação é a cooperação e a inclusão não a competição e a exclusão (Read, 2013).

Já Piaget defendia que a personalidade é complexa, sendo para a criança ou adolescente, “um produto do desejo e do esforço ativo para tornar-se um adulto, enquanto afirmação da autonomia e dos valores” (Wadsworth, 2001, p.141). Assim, o homem feito, com deveres éticos e morais “é o único ser que conhecemos que se trabalha a si mesmo sobre uma ideia de si mesmo para realizar em si essa ideia” (Dias, 2004, p.154).

Sabendo que o crescimento ético e moral do homem pode ter o seu início no seio familiar e que a “ vida é um livro insondável e que só consegue desvendá-lo quem aprender a ser um eterno aprendiz...” (Cury, 2008, p. 140), a escola é o ambiente mais propício para o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Piaget, para que haja um processo de desenvolvimento da personalidade do aluno, é suficiente que este, à nascença, um ser não social, sinta agora (na escola) a necessidade do dever para com aqueles que lhe são mais queridos, e cada vez mais autónomo, onde o desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual se projeta, consiga ser cada vez mais autoregulado – capaz de mostrar que a transformação (assimilação e acomodação) da

experiência resulta em novas construções (Wadsworth, 2001) e se repercute na estabilidade das suas relações sociais - num comportamento social pleno.

Mas, continua a ser sobre a instituição escola e em particular no professor, impelidos de equilíbrio e compromisso ético, que recaem os maiores desafios. Impõe-se trabalho e clarividência em adotar uma postura ética perante todos os alunos, pais e restante actores educativos.

A escola é “um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência. Sob esse aspecto, cultura é a consciência no grau mais alto possível” (Jung, 1995, p.46). No seguimento do exposto, o docente contemporâneo deverá adoptar um “compromisso pedagógico” que promova valores de respeito mútuo, cooperativo e participativo (Cunha, 1996). De forma isenta, fomente a equidade na educação integral de todos que, com ele, interagem. Intensifica este conceito, Eric Ashby, quando acrescenta que o docente deverá reger-se sob um código deontológico, capaz de, cumprir as suas obrigações e responsabilidades de educador perante todos os alunos, encarregados de educação, colegas de trabalho e restante comunidade (Dias, 2004). Além disso, e ainda seguindo o pensamento do mesmo autor, o principal e mais restrito compromisso do professor, será para com ele mesmo.

Sabendo que “toda a interpretação é passível de inúmeras distorções” (Cury, 2008, p.35), exacerba-se que é na parentalidade, que num processo dinâmico e interativo, onde as relações que temos com quem nos é representativo, que criamos a nossa identidade - nesse plano psíquico fundamos as nossas identificações e a nossa personalidade (Sá, 2002).

À *priori*, e num contexto de relação família-escola, multifacetada, caberá ao docente entendê-la. Como um círculo vicioso, pais e professores não estão habituados a colaborar (Correia, 2013; Costa, 2003; Silva, 2003).

A família, cada vez mais espartilhada tem vindo a perder o seu papel (Costa, 2003). Num contexto social de “parentização docente e de docentização parental” (Silva, 2003, p.389) o maior desafio será investir num esforço mútuo e contínuo de formação e educação dos educandos.

Diversos modelos teóricos têm vindo a surgir como: a Abordagem Sistémica de Von Bertalanffy (1968) que se baseia na teoria geral dos sistemas; o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975) voltado para o importante envolvimento

parental; O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) onde o contexto ecológico é formado por um conjunto de estruturas que se encaixam, se interligam e onde no centro das quais está o indivíduo (Correia, 2013; Costa, 2003). Estes modelos realçam que tem de existir “a importância de não nos centrarmos exclusivamente na criança com NEE, mas também examiná-la no seu contexto familiar e ambiental” (Correia, 2013, p.156).

Qualquer modelo, método de ensino e/ou programa de desenvolvimento pessoal e social que o professor inclusivo, como educador adopte nas suas aulas, não poderá ser obsessivo e desprovido de sentido. As crianças aprendem aquilo que experienciam, sendo que a construção do conhecimento está ligada aos valores da sociedade onde vivem. Como tal “são as identificações que fazemos em relação às pessoas representativas do nosso crescimento que criam a identidade que, num plano psíquico, é um sinónimo de personalidade” (Sá, 2002, p.63).

As EA podem proporcionar aos alunos com NEE oportunidades de atingir competências tão necessárias à sua inclusão na escola como na própria sociedade onde vivem, promovendo estados de socialização entre os vários alunos em contexto sala de aula. Tudo dependerá do ambiente e do encaminhamento que o professor conseguir criar. Para conseguir se integrar no grupo turma, o aluno com NEE terá, também ele, à sua maneira e a seu tempo, de negociar a relação com os outros, quando comunicam as suas necessidades, identificam quem os apoia ganhando responsabilidades sobre as decisões tomadas. Aprende a conhecer-se a si próprio e aos outros, socializando, será mais fácil mais tarde o próprio processo de inclusão social.

O conhecimento social só acontece com a interação do indivíduo com os outros, assim, como o egocentrismo intelectual que só se dissipa quando é posto em confronto com os princípios e os ideais dos outros (teoria de Piaget defendida por Wadsworth, 2001). No fundo, o desafio está em a escola (re)converter-se todos os dias numa escola de essência renovada e inclusiva de todos.

É exemplo disso a intervenção educativa e aplicação das práticas de promoção e desenvolvimento numa aluna com dislexia na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, dissertação denominada “Ultrapassando as dificuldades da Dislexia através da arte”. Os autores concluíram que obtiveram o resultado desejado, ou seja, que com a metodologia adequada e especificamente adequada àquela criança

disléxica, foi possível melhorar o clima de respeito e interajuda entre alunos, ao mesmo tempo que se conseguiu responder satisfatoriamente às suas necessidades acadêmicas (Sanches & Pereira, 2010).

Num outro estudo intitulado “A arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger” conclui-se que mais de metade dos professores inquiridos consideram que o trabalho de grupo que é proporcionado pelas EA é um forte promotor das capacidades de socialização destas crianças (Saraiva & Correia, 2013).

Já em especificidade pela educação na arte denominada “Património – Um Caminho para a Cidadania” Trindade e Silva (2013) defendem que a arte é essencial no desenvolvimento integral dos alunos. Como tal o seu projeto englobou como estratégia visitas ao património local. Uma história local totalmente compatível com a arte e as EA, na medida em que favorecem o desenvolvimento do aluno, criando oportunidades de trabalho individual e de grupo.

Assinale-se ainda um estudo que se propôs avaliar se as experiências em artes visuais funcionariam como fonte de inclusão dos alunos com NEE. Intitulado “O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE”. Nesta investigação Gonçalves e Mendonça (2014) constataam que mais de metade da amostra dos professores considera que a inclusão dos alunos, apesar de toda a boa vontade dos docentes, não tem funcionado. Referem neste sentido que existe falta de esclarecimento acerca do que é e por que pressupostos se rege a educação inclusiva. Importa contudo mencionar que, todos os professores inquiridos, consideram relevante a área das artes visuais no ensino regular como facilitadores do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Não obstante as considerações tecidas é importante constatar que todas elas referenciam que, apesar de existir um forte reconhecimento teórico sobre a importância que a arte tem na educação, ainda existe alguma insipiência sobre o seu real valor educativo junto do corpo docente.<sup>14</sup>

#### **4. Expressões Artísticas e Educação Inclusiva**

---

<sup>14</sup> “The arts enable students to engage in problem-solving, make connections between abstract and concrete concepts, know themselves, and re-create themselves” (Ho, 2010 & MacLean, 2008 citados por Malley & Silverstein, 2014, p.39).

#### **4.1. Uma perspectiva sobre o papel do professor de expressões**

##### **artísticas**

No processo inclusivo de aprendizagem, a arte começa a ganhar importância logo no professor, que flexível para uma exploração inventiva e expressiva dos seus alunos, deve promover manifestações artísticas, capazes de ampliarem pensamentos, sentimentos e percepções - autênticos produtos de arte (Lowenfeld & Brittain, 2006).

O papel do professor passa, numa primeira instância, por conseguir aceder ao conhecimento sobre as necessidades dos seus alunos. Tal como defende Arends (2008) quando diz que, é através da planificação que o professor, com comportamentos verbais que estimulem e encorajam o desenvolvimento dos seus alunos com NEE, que se proporcionarão oportunidades para que eles próprios se tornem ativos e participativos na sala de aula, e assim, a planificação centrada no aluno, com todas as suas estratégias e objectivos, tem um efeito de atracção para eles e para a sua aprendizagem.

Nas aulas de EA a inclusão educativa vê-se no prazer da expressão e encontra-se evidentemente, no “gosto do imaginário, o do sonho e das fantasias, e o da criação, enfim a necessidade de ser reconhecido e amado pelos outros, que participam dessa figuração” (Luquet, 2000, p.35). Mostrando que, o que importa é a experiência significativa (Lowenfeld & Brittain, 2006), a arte é a ação do corpo, que, como produtor e gerador de significados, gera dinâmica entre a sua intuição perceptiva, memória e imaginação criativa. A cor é uma ferramenta de expressão. A liberdade da cor, só a - “imaginação permite representar um vermelho sem limites” (Kandinski, 2006, p. 64)

O professor de artes visuais sabe, que num primeiro momento, em que o olho sente a cor através das sensações físicas, experiencia e é seduzido pela sua venustidade, há um despertar de sensibilidades, vivifica-se e serve de “alavanca” a um segundo momento em as sensações passam a ser psíquicas (Kandinski, 2006). A cor e o seu significado, deve ser sempre individual e subjetiva – associada diretamente às experiências passadas (Lowenfeld & Brittain, 2006). Seja qual for o momento, em como, ou em que se encontra o indivíduo, a cor é o elemento a não se desprezar nas

sensações que pode trazer a quem a usa, ela “exerce uma força real, ainda que mal conhecida, e que pode agir sobre todo o corpo humano” (Kandinski, 2006, p.60).

Muitas vezes o professor, “adulto, julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas ou sugestões não só a inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações” (Sousa, 2003, p.161). O professor muitas vezes esquece que ensinar através da expressão artística

é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades (...) o seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação (Sousa, 2003, p.160).

As experiências artísticas de um aluno quando têm em conta a vontade e a necessidade do “eu” individual não são meras expressões aleatórias ou descabidas, são em muitos casos a sua «experiência autoplástica» (Read, 2007, p.185). Além disso, o professor de expressão artística, que pretende investir em salas de aulas inclusivas sabe que,

toda a arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si própria. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão (Dewey, 2002, p.76).

Este professor deve despertar no aluno que tem perante si, as suas capacidades inatas pela descoberta, os seus interesses, estudá-lo e sincronizar-se com ele aceitando as suas condições, conquistá-lo e estimular a sua autoatividade, ou seja, só o interesse poderá ativar e amparar a atenção do aluno, faculdade que não poderá ser subestimada (Read, 2013).

Em momentos como a infância, através de representações padronizadas, repetições rígidas ou estereotipadas, até um simples gosto ou vontade de copiar pode indicar, não a falta de criatividade, mas sentimentos como a insegurança, o medo do novo e de exposição às novas experiências (Read, 2013). Também na adolescência, o aluno, «em busca da sua identidade», cheio de ideias, precisa encontrar o equilíbrio e

expressar-se, libertar sentimentos intensos e transforma-los em algo construtivo (Lowenfeld & Brittain, 2006).

Assim, e em salas de aula equitativas, recetivas e igualitárias combate-se, o muitas vezes inconsciente, efeito expectativa, como justifica a teoria de Rosenthal e Jacobson (1968) quando introduziram o conceito de profecia autorealizável, em que mostra, como as expectativas dos professores, sobre os seus alunos, influenciam os seus resultados e a sua autoestima. Tal como, o vínculo afetivo entre os termos beleza e arte, que numa dependência direta, despertam palpites e sensações efetivas de foro emocional, pois a “beleza é a unidade de relações formais entre as nossas percepções sensíveis” (Read, 1968, p.13).

É até ridículo o facto de se querer ensinar o belo e o bom gosto (Lowenfeld & Brittain, 2006). Cabe ao professor das EA estar atento às necessidades e às diferenças existentes nas capacidades de aprendizagem e inteligência dos seus alunos, actualizar-se, aumentar os seus conhecimentos sobre as muitas NEE existentes no espaço sala e diversificar as suas estratégias de ensino utilizando programas adaptados e estratégicos, particularmente relevantes que promovam a criatividade em aulas inclusivas e de ensino recíproco.<sup>15</sup>

Um pouco como “quando um semeador lança as suas sementes à terra, não sabe que resultados obterá. Mas geralmente são surpreendentes” (Cury, 2008, p. 148).

Sem esquecer que, ao estimular a criatividade nas crianças e jovens, inventando jogos onde elas aprendam algo novo, que consigam dominar novas técnicas e assim compreendam as regras da mensagem e da linguagem do corpo (Munari, 2007). Na medida que, o professor das EA não pode ser passivo ou um mero portador da cultura, deve também ser ativo e saber desenvolvê-la, e, orientar os seus alunos à intuição criativa (Jung, 1995).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> “Piaget (1957) referia que os sentimentos estão para a cognição como a gasolina para o automóvel, querendo com isto salientar que os sentimentos e o raciocínio estão intimamente ligados, com a preponderância dos primeiros. (...) a melodia (ritmos cujos sons têm alturas diferentes) liga-se de modo muito particular à expressão dos sentimentos” (Sousa, 2003, p.73).

<sup>16</sup> A Intuição criativa - um dos códigos de inteligência que pode ser decifrado e treinado, capaz de libertar “o imaginário, expande a inventividade, produz novos conhecimentos, refina o olhar multifocal perante os fenómenos físicos, psíquicos e sociais (...) aquele que nos permite ousar, arriscar, atrever, aventurar e que nos anima a caminhar por trajetórias nunca antes traçadas e a viver aventuras nunca antes programadas” (Cury, 2008, p. 154).

Para a criança ou jovem o que importa é a emoção que é provocada pelo relacionamento humano que acontece num determinado contexto e o significado que esse evento adquire. Crianças isoladas (privadas de relações) não desenvolvem integralmente a sua memória; vivem num mundo pobre em acontecimentos onde nada estabelece recordações (Cyrulnik, 2003). Atestando que a “maneira como as crianças são educadas e escolarizadas é uma demonstração da forma como são sentidas e tratadas numa dada sociedade” (Baker, 2007, p.118).

Estimular a imaginação é um trabalho árduo, mas necessário, já que ela é a porta e o espaço para visualizar, tornar visível, o que pensam a invenção, a fantasia e a criatividade (Munari, 2007). Numa fase criativa e inclusiva “não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser (...) a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação)” (Sousa, 2003, p.20).

O professor de EA não deve esquecer que, como seres sociais que somos, todos ambicionamos ser aceites nela (sociedade), e que, as crianças e os jovens constroem o conhecimento sobre si e sobre os outros a partir das suas ações explorativas sobre o seu meio ambiente (Wadsworth, 2001), das suas experiências, do seu *Know How*<sup>17</sup>.

Apesar disto, muitas dessas “crianças não têm estratégias efetivas para descobrir como proceder em muitas tarefas escolares e também demonstram pouca confiança para regular sua própria aprendizagem (...) a maioria dos programas para estes alunos estrutura o «controle» no professor e no programa e não estabelece auto-regulação como meta para eles” (Wadsworth, 2001, p.198).

Quando falamos das NEE o foco nas EA da criança podem, elas também, servir de passagens, de pontes de ligação entre os dois protagonistas da cura (Luquet, 2000). O papel da arte passa por ser um forte potenciador para a evolução criadora e o fortalecimento do amor próprio do aluno (Lowenfeld & Brittain, 2006). Sendo que para Piaget, a educação, artística ou não, significa tudo menos seguir comportamentos típicos da sociedade adulta e desprendida, significa formar criadores, inventores e

---

<sup>17</sup> Know-how de Dewey (2007) é muito mais que apenas uma soma de acontecimentos, segundo ele, impõe-se sempre a necessidade de relacionar os acontecimentos uns com os outros e com o próprio ambiente em que o aluno vive.

inovadores (Eco, 2008). Partindo de uma educação inclusiva, com o auxílio das EA, Greig (2000) escreve: “torno-me autor do meu mundo interior e dou-o a partilhar. Quando choram, quando riem, quando aplaudem, aceitam-me com a minha ferida. Deixo de ser um anormal, uma criança fora da cultura, um monstro” (Cyrułnik, 2003, p. 213).

## Parte II- OBJETIVOS DO ESTUDO

### 5. Tipo de estudo e problemática

#### Pertinência

Incumbida de adotar fortes estratégias de intervenção, a escola, deve certificar-se que confere a todos os alunos, sólidas competências transversais.

Assim, no nosso sistema de ensino, sejam objetivos, competências ou metas educativas a atingir, aquele que deve educar e formar, muitas vezes impotente, depara-se com dificuldades que não consegue ultrapassar. Atribuindo-se, muitas vezes à escola, também a responsabilidade de combater as desigualdades socioeconómicas, hoje a inclusão dos alunos com NEE nas escolas públicas é feita, em muitos casos, nas disciplinas de foro expressivo e artístico, epíteto de disciplinas práticas. Estas, com a experiência que vão ganhando, dão o seu melhor e vão aprimorando habilidades e capacidades, sempre em torno de um princípio – favorecer as interligações humanas e potencializar ao máximo as qualidades de cada um dos alunos. Norma que, para promover a igualdade de oportunidades e a equidade na escola se demande que, estas sirvam de alavanca, para que, todas as crianças e adolescentes, aprendam a gerir a sua mente e o seu coração com valores inteiramente compassivos.

Carecendo de uma *mens sana in corpore sano*, compreender e dar o nosso melhor na educação da mente parece a via a seguir. Momento perpétuo que, como profissionais da educação, devemos avaliar a nossa prática, atualizar-nos e sermos empreendedores para melhorarmos a nossa ação educativa (Arends, 2008), então, “é indubitavelmente de grande proveito para o educador conhecer o que a psicologia moderna oferece para a compreensão da mente infantil” (Jung, 1995, p.66).

Seguindo os pressupostos teóricos acima, pretende-se estabelecer nesta investigação uma ligação direta entre a satisfação que a arte dá e a experiência que

proporciona, na medida que é capaz de amparar a aprendizagem significativa de todos os alunos. Objetiva-se que espelhe uma realidade escolar atual, um contexto escolar que põe a descoberto a consciência de que, ainda muito há a fazer na inclusão escolar dos alunos com NEE. Além disso, pretende-se sensibilizar os professores para a importância da arte, na voz das EA, como instrumento que pode ser utilizado na prática pedagógica por forma a promover determinadas competências específicas dos seus alunos com NEE. Torna-se assim, fundamental transmitir e difundir a importância das EA junto dos professores que ainda não reconhecem o seu valor educativo e formativo.

Na prática, devemos começar pela percepção de que, o valor de cada criança é incalculável e, a escola, por estar numa posição privilegiada e de forte influência, deve ser a primeira a estabelecer o equilíbrio entre os sentimentos, os pensamentos e a percepção da criança (Lowenfeld & Brittain, 2006). Segundo eles, para crianças ou adolescentes ainda sem controlo emocional, a educação pelas EA pode ser o impulsionador. Dando liberdade na expressão as competências podem ser transmitidas diretamente ou simbolicamente apelando à imaginação e à criatividade, com exageros, metáforas ou distorções da realidade, de forma a que promovam a obtenção de efeitos emocionais.

Sendo que a criatividade promove a ativação do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, mostra-se que, a razão nem sempre é intelectual, existe também, o factor estético e a própria sensibilidade, que desempenham, também eles, um papel importante nas definições pedagógicas ou psicológicas da inteligência (Read, 2013).

De acordo com o neurocientista Ochsner, os centros emocionais no cérebro ativam os sentimentos, que logo, são expressados através do rosto (Goleman, 2015) e estas emoções têm expressões faciais que são universais (Ekman, 2011; Goleman, 2015)<sup>18</sup> e neurologicamente conscientes do seu sentimento (Damásio, 2004, 2010). Esta apresentação do “eu”, muitas vezes aparece na representação artística naturalista das crianças, e é “como um «sensor», uma extensão espontânea para o mundo

---

<sup>18</sup> Paul Ekman – professor e psicólogo especialista mundial em emoções.

exterior” (Read, 2013, p. 200). O “eu”, sempre “sujeito da consciência, é uma grandeza complexa encontrada a modo de algo já existente no decurso do desenvolvimento; é constituída, em parte, das disposições herdadas (os constituintes do carácter) e, de outra parte, das impressões adquiridas inconscientemente, bem como as suas manifestações subsequentes” (Jung, 1995, p.82).

Sabendo que, geralmente “colados” aos problemas de aprendizagem que os alunos com NEE apresentam, vem a baixa autoestima, e muitas vezes, o sucesso escolar limitado é visto como irremediável (Wadsworth, 2001), é emergente fomentar o desenvolvimento do pensamento positivo e ativar respostas e estratégias específicas e protectoras com o objetivo de apaziguar e vencer adversidades concretas (Marcos, 2011). Assim, e numa sociedade sempre em constante mudança, importa fortalecer características emocionais, resilientes, que ajudem o aluno a adaptar-se tanto à vida em sociedade quanto às condições vitais da sua própria natureza (Jung, 1995).

Assim sendo, este estudo tem os seus alicerces em fundamentos teóricos legados por John Dewey e a sua abordagem aos problemas e respetivo valor da experiência; António Damásio no modo como aponta e defende que a construção da consciência está ligada aos mecanismos das emoções e dos sentimentos; nos princípios de Herbert Read, que legitima o valor da arte na educação e perfilha os benefícios pessoais e emocionais que ela pode trazer aos nossos alunos.

A Arte pode ser um provocador do desenvolvimento da resiliência e educador da emoção, que, através da experiência de sentimentos que proporciona, estimula o desenvolvimento emocional, o gerar benefícios físicos e psíquicos no indivíduo, que incentivado pela experiência, autoconfiante, ganhará estímulo para a sua própria inclusão no meio social onde interage.

### **Questão de investigação**

Com a presente investigação pretende-se responder à seguinte questão: Será que as expressões artísticas podem contribuir para a inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Mais especificamente pretende-se ainda responder a outras questões subsidiárias, nomeadamente:

1. Será que se os professores de EA valorizarem a sua formação contínua nas NEE, conseguiriam otimizar as capacidades dos alunos, ultrapassar dificuldades que estes apresentam e aumentar as suas competências profissionais?
2. Está a prática educativa dos professores de EA relacionada com a sua formação nas NEE?

## **6. Objectivos da investigação**

De acordo com o enquadramento explanado propõe-se como **objetivo geral**: Compreender qual o contributo das expressões artísticas na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Como **objetivos específicos** propõe-se: **(1)** identificar como é percebida a inclusão na escola pelos professores das expressões artísticas; **(2)** identificar que estratégias são mais usadas pelos professores das expressões artísticas para promover a inclusão nas suas salas de aula; **(3)** compreender e analisar qual a contribuição das expressões artísticas para o desenvolvimento emocional dos alunos com NEE; **(4)** compreender de que forma as expressões artísticas podem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE.

## **Parte III. ESTUDO EMPÍRICO**

### **7. Metodologia**

Num primeiro momento foi solicitada a autorização da direção da instituição escolar para a aplicação dos questionários. Depois, foi solicitado aos professores do Departamento de Expressões do Agrupamento as devidas autorizações como participantes.

Epistemologicamente não pretendo estabelecer normas lógicas e imutáveis, o que se estabeleceu foi uma reflexão sobre os factos, uma representação da realidade, onde racionalmente, se estabeleceu um problema. Qual o contributo da EA na inclusão escolar dos alunos com NEE? Sabendo que toda a explicação só é científica se for testável (Silva & Pinto, 2007) depois de ter sido efetuada uma pesquisa da literatura

científica que permitiu delinear o enquadramento teórico, o processo teve seguimento até à implementação do questionário. O questionário foi dividido em duas partes: parte A referentes aos dados sócio-demográficos; parte B referente aos dados de opinião. Em janeiro de 2016 o questionário foi testado, sendo que o pré-teste, teve em atenção três pontos: a exclusão mútua - onde cada questão aceita apenas uma resposta excluindo todas as outras; a fiabilidade - pela importância da legibilidade e perceptibilidade do instrumento ao uso de todos os inquiridos; a pertinência – ou seja se o questionário estava adaptado aos objetivos teóricos e empíricos da investigação (Landry, 2003). Em suporte papel foram entregues exemplares a três professores do departamento. Recolhidos sem apontamentos a assinalar procedeu-se à elaboração dos mesmos em suporte informático. Seguindo a teoria de Bachelard (1952), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que possibilita a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de uma comunicação (Vala, 2007).

A recolha de dados foi realizada entre março e maio de 2016, sendo que todos os participantes foram informados antecipadamente sobre os objetivos do estudo. Elucidados que a sua participação seria voluntária e anónima foram também informados que toda a informação será colocada à sua disposição o resultado final do estudo. Foram também assinadas as Cartas de Consentimento Informado (Apêndice 1).

Foi escolhido o modo digital para o questionário por motivos logísticos, pois trata-se de um agrupamento de escolas situadas em diferentes espaços físicos; porque dá a quem responde ao questionário mais liberdade e é ecologicamente mais sustentável. A aplicação usada foi a *Forms* na plataforma da Google. Esta aplicação permite ao investigador seguir o número de respostas que vão sendo dadas, além de, automaticamente, analisar os conteúdos e organizar todos os dados permitindo descortinar os resultados de forma significativa e *online*. Houve também uma administração do questionário onde dúvidas e questões que foram surgindo foram colocadas por *email* e rapidamente esclarecidas.

## **8. Amostra**

### **8.1. Participantes**

Para conseguir definir a amostra e responder ao que nos propusemos, o estudo foi delimitado aos professores do Departamento das Expressões Artísticas do

Agrupamento de Escola João da Rosa em Olhão. Deste departamento fazem parte professores das disciplinas de Educação Musical, Educação Tecnológica, Oficina de Artes, Educação Visual, Educação física e professores do Ensino Especial. Do total de 21 professores do Departamento de Expressões Artísticas do Agrupamento de Escolas João da Rosa, 18 responderam e concluíram o protocolo na sua totalidade, 3 não responderam ao questionário (N=18).

De forma a garantir que todos os resultados encontrados são estatisticamente significativos, todas as inferências estatísticas apresentadas são realizadas para o nível de significância de 0,05 (Stigler, 2008) hipótese geralmente considerada como probabilidade de erro aceitável (Hill & Hill, 2012).

## 8.2. Caraterização da amostra

A amostra é constituída por 18 elementos, sendo que 61,1% (n=11) são do género feminino e 38,9% (n=7) do masculino (tabela 1).

**Tabela 1. Género dos participantes**

	f	%
Masculino	7	38,9
Feminino	11	61,1
Total	18	100,0

No que se refere ao grupo etário podemos constatar pela leitura da tabela 2 (gráfico 9) que maioritariamente os docentes apresentam idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos (55,6%), sendo que uma minoria apresenta idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos (11,1%).

**Tabela 2. Grupo etário dos participantes**

	f	%
Dos 20 aos 35 anos	2	11,1
Dos 36 aos 45 anos	10	55,6
Dos 46 aos 55 anos	3	16,7
Mais de 56 anos	3	16,7
Total	18	100,0

Entre os 46 e os 55 anos e com mais de 56 anos apresentam 16,7% de respondentes da amostra, sendo que 61,1% são do sexo feminino e 38,9% do sexo masculino (tabela 1/ gráfico 8).

**Tabela 3. Habilitações académicas dos participantes**

	f	%
Bacharelato	2	11,1
Licenciatura	8	44,4
Pós-graduação	2	11,1
Mestrado	6	33,3
Total	18	100,0

Da análise à tabela 3 (gráfico 10) constata-se que a maioria dos docentes têm licenciatura (44,4%), seguindo-se os que têm mestrado (33,3%) e os que têm bacharelato e Pós-graduações representam respetivamente 11,1%.

**Tabela 4. Formação na área das artes**

	f	%
Sim	11	61,1
Não	7	38,9
Total	18	100,0

Na amostra, 61,1% (n=11) dos docentes têm formação na área das artes, sendo que os restantes não apresentam formação na área específica (tabela 4/ gráfico 11).

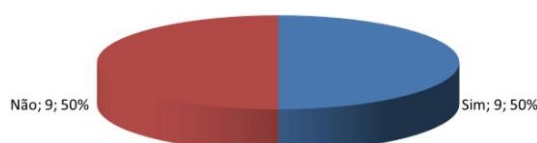
Apesar de apenas 11 elementos da amostra referirem ter formação na área das artes, 15 elementos respondem à questão sobre a especificação da formação.

**Tabela 5. Aquisição dos conhecimentos**

	f	%
Formação base	11	73,3
Ações de formação	2	13,3
Mestrado	2	13,3
Total	15	100,0

Verificam-se 3 não respostas, que correspondem a 16,7% da amostra. Assim, dos inquiridos 73,3% (n=11) referem que adquiriram os conhecimentos na formação base, 13,3% (n=2) em ações de formação e 13,3% (n=2) em mestrado (tabela 5/ gráfico 12).

### Gráfico 1. Formação na área da E.E.



A análise às respostas dadas permite concluir que 50% (n=9) dos participantes referem ter formação na área da Educação Especial, e os restantes 50% referem não ter (gráfico 1).

### Tabela 6. Conhecimentos adquiridos através de:

	f	%
Formação base	4	25,0
Ações de formação	4	25,0
Pós-graduação	3	18,8
Mestrado	5	31,3
Total	16	100,0

Verificam-se 2 não respostas, que correspondem a 11,1% da amostra.

Questionados sobre onde adquiriram a sua formação, e apesar de apenas 9 elementos da amostra terem referido formação na área da educação especial, 16 elementos respondem à questão sobre a especificação da formação. Destes, 31% (n=5) em mestrado 25% (n=4) referem que adquiriram os conhecimentos na formação base, 25% (n=4) em ações de formação e 18,8% (n=3) em pós-graduação (tabela 6/ gráfico 13).

### Tabela 7. Tempo de serviço (até 31 de agosto 2015)

	f	%
Entre 0 e 5 anos	1	5,6
Entre 6 e 10 anos	4	22,2
Entre 11 e 20 anos	8	44,4
Mais de 20 anos	5	27,8
Total	18	100,0

Da leitura da tabela 7 podemos constatar que a maior parte dos inquiridos tem entre 11 e 20 anos de serviço (44,4%), seguindo-se os que têm mais de 20 anos de

serviço (27,8%), os que têm entre 6 e 10 anos (22,2%). Com apenas um elemento assinala-se que tem entre 0 e 5 anos de serviço (5,6%) (tabela 7/ gráfico 14).

**Tabela 8. Nível ou níveis de ensino que leciona**

	f	%
1º Ciclo	6	33,3
2º Ciclo	5	27,8
3º Ciclo	7	38,9
Total	18	100,0

Relativamente aos níveis de ensino verifica-se que a maior parte dos docentes lecciona ao 3º ciclo, 38,9% (n=7) e 33,3% (n=6) lecciona no 1.º ciclo e os restantes 27,8% (n=5) lecciona no 2.º ciclo (tabela 8/ gráfico 15).

### **9. Instrumentos de recolha de dados**

O instrumento pelo qual se optou foi o questionário construído pela investigadora com base no enquadramento teórico. Composto por duas partes, a parte A é referente aos dados sóciodemográficos e a parte B é referente aos dados de opinião. A parte B é composta por 33 questões, 31 fechadas e 2 abertas. As questões de fechadas compreendem hipóteses de respostas possíveis e as abertas possibilitam que o informador responda como deseja. Possibilitarem ainda a perceção sobre a frequência de certos comportamentos, pretendendo-se que, “a inserção de algumas questões abertas num questionário pode ajudar a completar a informação e a enriquecer a interpretação” (Blais & Durand, 2003, p.399).

Na construção das questões tivemos atenção a que estas fossem de cariz curto e direto pois, “quanto mais longa é uma questão, mais elevados são os riscos que certos elementos tenham sido mal compreendidos” (Blais & Durand, 2003, p.410). As respostas fechadas deste questionário, subdividem-se em dois tipos de questões: as de quantidade e as de concordância em escala ímpar. A opção pela escala ímpar teve como objetivo estabelecer o equilíbrio entre o positivo e o negativo. Para medir um nível de satisfação importa “situar-se um número igual de categorias do lado da satisfação e do lado da insatisfação. Este equilíbrio assegura a neutralidade da questão” (Blais & Durand, 2003, p.405). Por outro lado, os mesmos autores referem ainda que a questão da neutralidade nas questões não castra, logo à partida, as respostas do inquirido ajudando sim, a equilibrar o enunciado.

## 10. Tratamento e análise de dados

Atendendo a que a presente investigação se enquadra no domínio das Ciências Sociais e Humanas, com o principal objetivo de conseguir fazer inferências válidas e sem perder de vista os objetivos da investigação, optou-se por efetuar uma análise qualitativa e quantitativa. Para a análise qualitativa utiliza-se a análise de conteúdo que se prende com um tratamento de dados qualitativo. Resultados que se pressupõe “que sirvam de testemunho da relação lógica sujeito-acção-alvo” (Bardin, 1995, p.166).

Ao mesmo tempo é de carácter quantitativo, mais objetivo, assinala as frequências, as correlações onde “a hipótese implícita que subentende geralmente este tipo de técnica com base na inferência formal, é a de que existe uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do seu locutor ou do seu meio” (Bardin, 1995, p.185). Utilizou-se a estatística descritiva e apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

As variáveis medidas em escala de *Likert* foram analisadas através das categorias apresentadas, apresentando-se alguns dados relevantes, abordados por (Guimarães & Cabral, 2010), como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 3, um valor superior a 2 é superior à média da escala);
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão;
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas;
- Os valores mínimos e máximos observados;
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

### **Teste *t* de Student e teste de Mann-Whitney**

Os testes estatísticos pelos quais se optou servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as

conclusões da amostra se podem inferir para a população. O valor de 5% foi o valor de referência pelo qual se optou (mais utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses) e significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Quando se pretende analisar a concordância com uma afirmação para duas categorias de uma variável nominal dicotômica pode utilizar-se o teste paramétrico *t de Student*, por forma a verificar a significância das diferenças entre a percentagem de concordância observada para ambos os grupos da variável nominal dicotômica. O teste *t* coloca as seguintes hipóteses: **(1)**  $H_0$ : não existe diferença na % de concordância, entre os grupos da variável dicotômica. **(2)**  $H_1$ : existe diferença na % de concordância, entre os grupos da variável dicotômica.

Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis. Tem que verificar-se  $H_0$  para ambas as classes da variável qualitativa. O que foi realizado com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors), que coloca a hipótese nula da variável seguir uma distribuição normal: **(1)**  $H_0$ : A variável segue uma distribuição normal para as classes da variável qualitativa. **(2)**  $H_1$ : A variável não segue uma distribuição normal para as classes da variável qualitativa.

Como no presente estudo tal não se verifica, o teste paramétrico foi substituído pelo teste não paramétrico equivalente: o teste de *Mann-Whitney*, que coloca as seguintes hipóteses: **(1)**  $H_0$ : Não existe diferença entre a distribuição de valores das respostas, para cada um dos grupos da variável dicotômica. **(2)**  $H_1$ : Existe diferença entre a distribuição de valores das respostas, para os grupos da variável dicotômica.

O valor que importa analisar é o valor de prova. Quando este valor é inferior ao valor de referência de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos. Quando é superior ao valor de referência de 5%, aceita-se a hipótese nula.

### **Coefficientes de Correlação de *Pearson* e *Spearman***

A análise de associação, através do coeficiente de *Pearson*, as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis medidas em escala de *Likert*, podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de *Pearson R*, que é uma medida da

associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

Então, é necessário verificar a normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S (*Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors*). Para que se possa aplicar um teste paramétrico e também o coeficiente de correlação de *Pearson R*, tem que verificar-se a normalidade das distribuições para todas as variáveis relacionadas. Como novamente tal não se verifica, a análise através dos coeficientes de correlação de *Pearson* não é válida. Assim sendo, utiliza-se o coeficiente de correlação de *Spearman*, que não é sensível a assimetrias de distribuição e não exige a normalidade da distribuição dos dados.

## 11. Apresentação e análise dos resultados

No que se refere aos dados de opinião foi solicitado aos participantes que, de acordo com a sua experiência e/ ou conhecimentos que têm sobre o papel que as EA apresentam na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, indique o seu grau de concordância ou discordância em cada uma das seguintes afirmações.

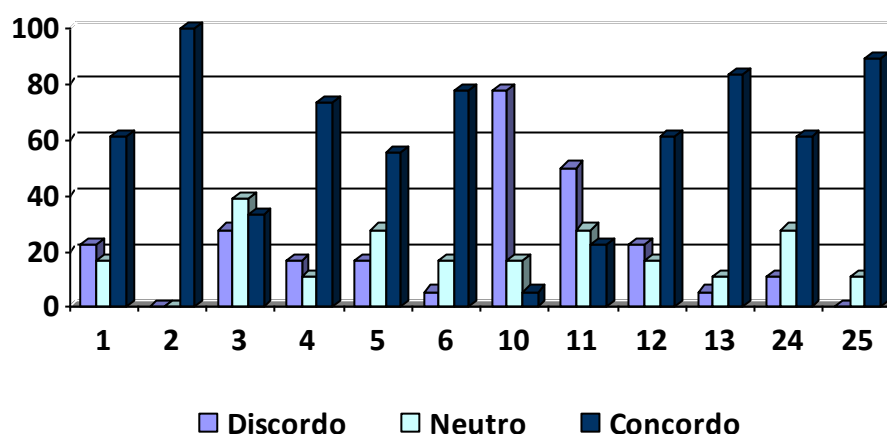
### 11.1. Visão sobre a Inclusão

**Tabela 9. Frequências e percentagem sobre a inclusão**

	Discordo		Neutro		Concordo	
	f	%	f	%	f	%
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	4	22,2%	3	16,7%	11	61,1%
2. Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores.					18	100,0%
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	5	27,8%	7	38,9%	6	33,3%
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE	3	16,7%	2	11,1%	13	72,2%
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	3	16,7%	5	27,8%	10	55,6%
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	1	5,6%	3	16,7%	14	77,8%
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho escolar.	1	77,8%	3	16,7%	1	5,6%
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	9	50,0%	5	27,8%	4	22,2%
12. Os restantes alunos da turma no geral, recebem bem os alunos com NEE	4	22,2%	3	16,7%	11	61,1%
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	1	5,6%	2	11,1%	15	83,3%
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE.	2	11,1%	5	27,8%	11	61,1%
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.			2	11,1%	16	88,9%

Relativamente à visão da Inclusão foram definidas 3 dimensões de acordo com os itens do questionário, nomeadamente: Atitudes face à Inclusão (itens 1;5;6;10;11;12;24;25); Formação (itens 2 e 3) e Dificuldades sentidas pelos docentes (itens 4 e 13).

**Gráfico 2. Frequência relativa (%): Visão sobre a inclusão.**



Assim, conforme tabela 9/gráfico 2 podemos constatar que em resposta ao item 1 “Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva” 61,1% (n=11) a maioria dos docentes considera que ainda existe dificuldade em perceber o que é a Inclusão. Dos inquiridos apenas 22,2% (n=4) parece estar consciente do que é a Inclusão educativa. A resposta ao item 5 “Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular” indica-nos que a maior parte dos docentes concorda com a inclusão destes alunos em turmas do ensino regular (55,6%; n=10). Em resposta ao item 6 “A inclusão destes alunos é benéfica para eles” 77,8% (n=14) dos inquiridos concorda. A resposta ao item 10 “Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos “normais” ficam prejudicados no seu desempenho escolar” 77,8% (n=14) discorda que os alunos ditos “normais” sejam prejudicados no seu desempenho escolar com a inclusão no ensino regular dos alunos com NEE. No item 11 “Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais” metade da amostra (50%; n=9) discorda e 22,2% (n=4) concorda que os alunos com NEE deveriam estar em

escolas especiais. No item 12 “Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE” grande parte dos docentes (61,1%; n=11) concorda que os restantes alunos recebem bem os alunos com NEE. No item 24 “Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE” indica-nos que a maior parte dos inquiridos tem consciência que hoje, a prática inclusiva trás benefícios de automelhoramento para os alunos com NEE. No item 25 “É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva” 88,9% (n=16) dos docentes concorda que é importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.

Quanto ao item 4 “Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE” 72,2% concorda que não consegue dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE. A resposta ao item 13 “Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE” indica que uma elevada percentagem dos professores inquiridos (83,3%; n=15) concorda que os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.

**Tabela 10. Visão sobre a inclusão**

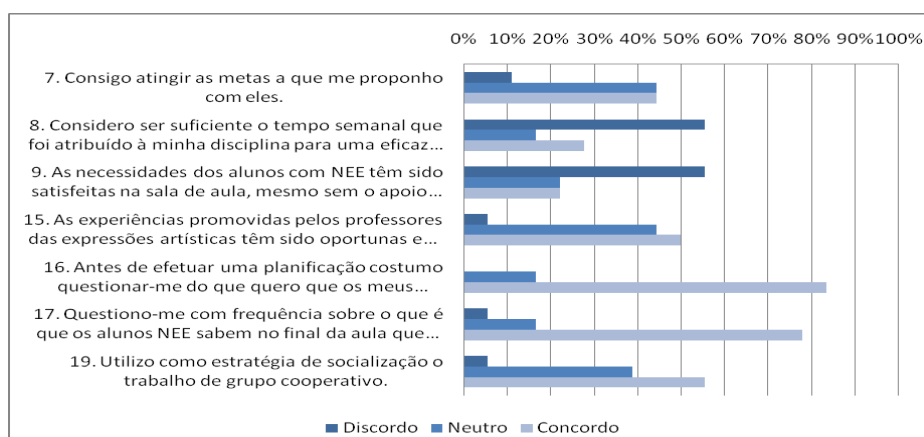
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	18	2,39	0,85	36%
2. Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores.	18	3,00	0,00	0%
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	18	2,06	0,80	39%
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	18	2,56	0,78	31%
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	18	2,39	0,78	33%
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	18	2,72	0,57	21%
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho escolar.	18	1,28	0,57	45%
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	18	1,72	0,83	48%
12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	18	2,39	0,85	36%
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	18	2,78	0,55	20%
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE.	18	2,50	0,71	28%
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	18	2,89	0,32	11%

No que diz respeito ao item 2 “Considero ser pertinente existir formação nas NEE na formação inicial de professores” 100% (n=18) da amostra concorda ser pertinente existir formação nas Necessidades NEE na formação inicial de professores. No item 3 “Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área” 33,3% (n=6) tem recebido formação contínua específica na área da EE.

Os valores médios observados na tabela 10 apresentam as variações ilustradas. Em média, a concordância é superior para o item 2 “Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores” (M=3,00; DP=0,00), seguido do item 25 “É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva” (M=2,89; DP=0,32) do item 13 “Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE” (M=2,78; DP=0,55), do item 6 “A inclusão destes alunos é benéfica para eles” (M=2,72; DP=0,57) e do item 4 “Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE” (M=2,56; DP=0,78). A concordância média é inferior para o item 10 “Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho escolar” (M=1,28; DP=0,57), seguido do item 11 “Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais” (M=1,72; DP=0,83). Ambos apresentam um valor médio inferior ao ponto intermédio da escala de média.

### 11.2. Estratégias pedagógicas de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.

**Gráfico 3. Frequência relativa (%): Estratégias pedagógicas**



Relativamente às estratégias de promoção de inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE foram incluídos os itens: 7; 8; 9; 15; 16; 17; 19. Optámos ainda por agrupar a estes os itens 18 e 20 (questões em aberto).

Assim, conforme a gráfico 3 (tabela 21) podemos verificar que em resposta ao item 7 “Conseguo atingir as metas a que me proponho com eles” 44,4% (n=8) concorda que consegue atingir as metas a que se propõe com os alunos com NEE, dois inquiridos 11,1% (n=2) não consegue atingir aquilo a que se propõem. No Item 8 “Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos” 55,6% (n=10) não considera o tempo atribuído à sua disciplina suficiente para uma intervenção eficaz junto dos alunos com NEE. A resposta ao item 9 “As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial” a maior parte dos docentes 55,6% (n=10) considera que as necessidades dos alunos com NEE não têm sido satisfeitas na sala de aula sem o apoio da Educação Especial. A resposta ao item 15 “As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE” 50% (n=9) dos inquiridos concorda que as experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE. No item 16 “Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam” dos inquiridos 83,3% (n=15) concorda que antes de efetuar uma planificação consuma questionar-se sobre o que quer que os seus alunos com NEE aprendam. No item 17 “Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo” a maioria dos inquiridos (77,8%; n=14) questiona-se com frequência sobre o que é que os alunos com NEE sabem no final da aula o que não sabiam antes do seu começo. A resposta ao item 19 “Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo” 55,6% (n=10) dos docentes utiliza como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.

Relativamente à questão 18 **“Que estratégias utiliza para a promoção da socialização dos alunos com NEE na turma?”**, as respostas obtidas permitem constatar que: 7 sujeitos (S.2; S.3; S.5; S.7; S.8; S.9; S.15) não respondem.

Em relação ao **S.17** este refere como estratégias: o diálogo com os alunos. Reforço da participação dos alunos com NEE na sala de aula Incremento da sua autoestima, valorizando os seus pontos fortes. Visualização de vídeos alusivos à problemática dos alunos com NEE. Consciencialização dos outros alunos da turma para a problemática dos alunos com NEE que frequentam a sala de aula. Recurso às expressões artísticas (expressão plástica) como forma de libertar tensões e permitir a exteriorização de sentimentos, ideias, conflitos. **S.18** refere como estratégias utilizadas: a entreatajuda entre colegas (discentes). Já o **S.14** refere: a utilização de fichas, jogos. Por seu lado **S.16** menciona: integro os alunos com NEE em trabalho com os outros alunos. Já **S.4** refere: os Jogos de pares e/ou grupo. Para **S.6**: todos os alunos com NEE são diferentes. Para cada um, o professor deve agir de acordo com o tipo de comportamento do aluno. NÃO há dois alunos iguais. O **S.1** refere que: trabalho em pequeno grupo(2) e o mais individualizado sempre que possível para que o aluno possa progredir nas suas aprendizagens. Por outro lado **S.11** acrescenta o trabalho a pares enquanto **S.12** refere como estratégias: o trabalho de grupo cooperativo, quando possível. Já **S.13** refere também utilizar o trabalho de pares, não ficar isolado na planta da sala. Finalmente **S.10** refere utilizar o trabalho de pares e o trabalho de grupo.

No que se refere à questão 20 **“Que materiais didáticos utiliza durante as suas aulas?”** as respostas obtidas permitem constatar que: 7 sujeitos (S.2; S.3; S.5; S.8; S.10; S.11; S.15) não respondem.

Quanto a **S.1** utiliza como materiais: cordas, arcos, bolas e materiais fixos (trave, espaldares, plinto, banco sueco etc) para que o aluno explore e consiga desenvolver algumas capacidades psicomotoras de base: equilíbrio, coordenação geral, lateralidade, ritmo etc. Já **S.6** acrescenta que depende do aluno. Por seu lado **S.14** refere a diversificação de materiais não usuais nas aulas normais, enquanto que **S.4** acrescenta os materiais adaptados específicos para os alunos; computador e tablet.

Também **S.17** refere a utilização de materiais específicos adequados ao perfil de funcionalidade do aluno, como jogos didático-pedagógicos, *software* específico, o método das 28 palavras para alunos que ainda não adquiriram o mecanismo da leitura e escrita, manuais específicos (reeducação da dislexia), letras móveis. O **S.16** refere que utiliza os mesmos dos restantes alunos, enquanto que **S.7** também refere que utiliza os mesmos que para os outros alunos da turma, consoante a atividade. Já **S.18** acrescenta que procura introduzir novos materiais e técnicas e o **S.13** refere a utilização de projeção de imagens, manuais, fotocópias. O **S.9** menciona o recurso a suportes digitais, jogos didáticos e o **S.12** a utilização de tintas, papéis diversos, esponja e computador.

**Tabela 11. Estratégias de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	18	2,33	0,69	29%
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos.	18	1,72	0,89	52%
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial.	18	1,67	0,84	50%
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.	18	2,44	0,62	25%
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	18	2,83	0,38	14%
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	18	2,72	0,57	21%
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	18	2,50	0,62	25%

De acordo com a tabela 11, constata-se que os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, e em média, a concordância é superior para o item 16 “Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam” (M=2,83;DP=0,38) e para o item 17 “Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo” (M=2,72;DP=0,57).

A concordância média é inferior para o item 9 “As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial” (M=1,67; DP=0,84) e para o item 8 “Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos” (M=1,72;

DP=0,89). Ambos apresentam um valor médio inferior ao ponto intermédio da escala de média.

### 11.3. As expressões artísticas no processo de inclusão

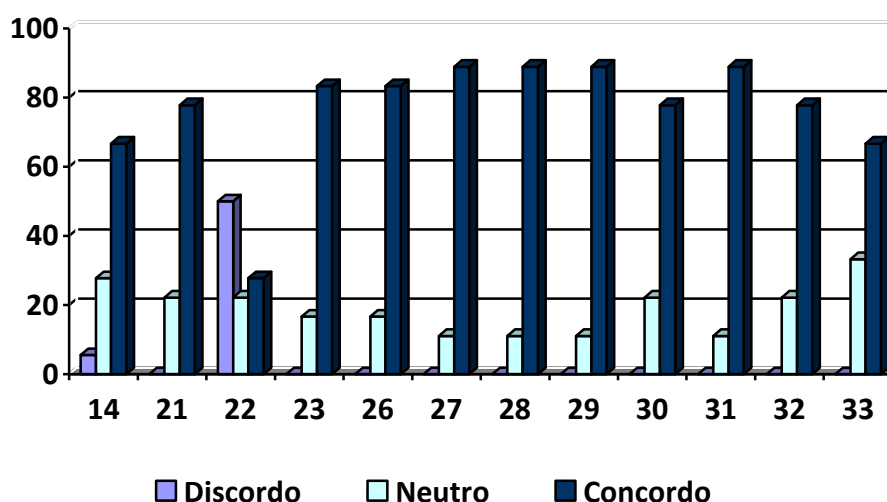
**Tabela: 12. Como é percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA.**

	Discordo		Neutro		Concordo	
	f	%	f	%	f	%
14. As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	1	5,6%	5	27,8%	12	66,7%
21. Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência.			4	22,2%	14	77,8%
22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.	9	50,0%	4	22,2%	5	27,8%
23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes.			3	16,7%	15	83,3%
26. Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio de comunicação.			3	16,7%	15	83,3%
27. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas perceções.			2	11,1%	16	88,9%
28. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos.			2	11,1%	16	88,9%
29. O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE.			2	11,1%	16	88,9%
30. As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes.			4	22,2%	14	77,8%
31. As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE.			2	11,1%	16	88,9%
32. Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis mais profundos de compreensão.			4	22,2%	14	77,8%
33. Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas.			6	33,3%	12	66,7%

No que se refere ao facto como é vista e sentida hoje a Inclusão na escola pelos professores de EA estão os itens: 14; 21; 22; 23; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33. Como tal, e segundo a tabela 12, gráfico 4, podemos verificar que em resposta ao item 14 “As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE” a maioria dos docentes (66,7%; n=12) concorda que hoje as EA são peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, apenas 5,6% (n=1) da amostra discorda desta afirmação. A resposta ao item 21 “Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência” 77,8% (n=14) concorda que os professores das EA usam a descoberta

através da experiência como estratégia no processo de inclusão escolar. No item 22 “Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE” metade da amostra (50%; n=9) concordam com esta afirmação.

**Gráfico 4. Frequência relativa (%): Como é percebida a inclusão na escola pelos professores de EA.**



A resposta ao item 23 “Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes” constata-se que 83,3% (n=15) dos docentes concorda que os professores de EA utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes para uma mais eficaz inclusão dos alunos com NEE. Ao item 26 “Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio de comunicação” 83,3% (n=15) dos inquiridos parece estar consciente dos resultados que as EA conseguem, como valoroso meio e promotor de comunicação. No item 27 “Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas percepções” a quase totalidade dos docentes (88,9%; n=16) concorda com a importância das EA como auxiliadoras a que os alunos consigam expressar as suas percepções. Em resposta ao item 28 “Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos” 88,9% (n=16) dos professores inquiridos considera as EA pertinentes no currículo escolar pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos. A

que se sucede o item 29 “O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE” com 88,9% (n=16) dos professores inquiridos que mostram ter consciência que o seu trabalho como profissionais da educação passa por ser conciliadores entre oportunidades e qualidade de ensino dos alunos com NEE. No item 30 “As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes” a maioria dos docentes inquiridos (77,8%; n=14) concorda que as EA ajudam os alunos com NEE a desenvolverem competências e atitudes por forma a se tornarem melhores aprendizes. No item 31 “As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE” 88,9% (n=16) dos inquiridos tem consciência que as EA podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE.

**Tabela 13. Como percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
14. As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	18	2,61	0,61	23%
21. Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência.	18	2,78	0,43	15%
22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.	18	1,78	0,88	49%
23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes.	18	2,83	0,38	14%
26. Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio de comunicação.	18	2,83	0,38	14%
27. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas perceções.	18	2,89	0,32	11%
28. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos.	18	2,89	0,32	11%
29. O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE.	18	2,89	0,32	11%
30. As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes.	18	2,78	0,43	15%
31. As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE.	18	2,89	0,32	11%
32. Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis mais profundos de compreensão.	18	2,78	0,43	15%
33. Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas.	18	2,67	0,49	18%

Em resposta ao item 32 “Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis mais profundos de compreensão” 77,8% (n=14) dos professores inquiridos concorda que as EA são um meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capazes de promover nos alunos com NEE níveis mais profundos de compreensão. No item 33 “Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas” a maioria dos inquiridos (66,7%; n=12) concorda que os professores das EA valorizam a socialização nas suas aulas.

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas (tabela 13), em média, a concordância é superior para o item 27 “Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas perceções” (M=2,89; DP=0,32), o item 28 “Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos” (M=2,89; DP=0,32) e para o item 29 “O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE” (M=2,89; DP=0,32), seguidos do item 31 “As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE” (M=2,89; DP=0,32), do item 23 “Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes.” (M=2,83; DP=0,38) e do item 14 “As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE” (M=2,61; DP=0,61). A concordância média é inferior para o item 22 “Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.” (M=1,78; DP=0,88), único item com valor médio inferior ao ponto intermédio da escala de média (tabela 13).

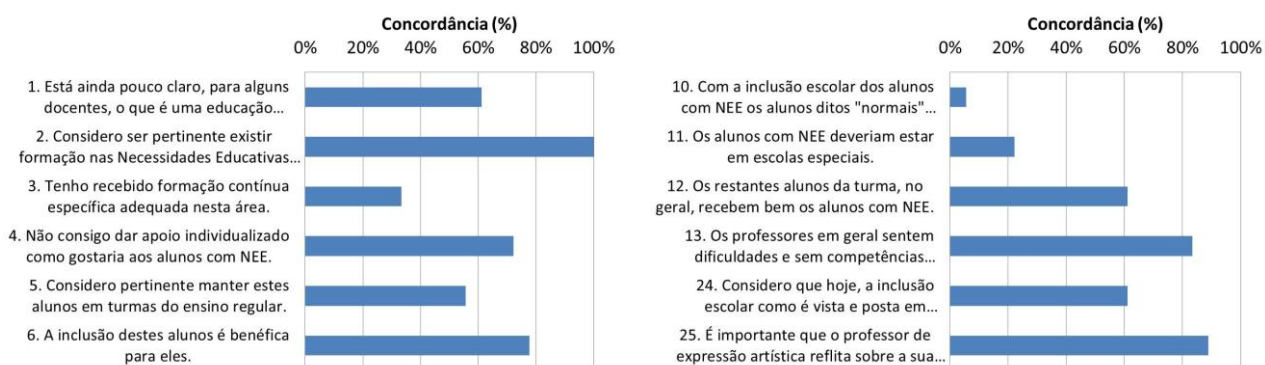
#### **11.4. Objetivos e questões de investigação**

Globalmente, os resultados das análises apresentadas permitem responder à questão geral de investigação “Qual o contributo das Expressões Artísticas (EA) na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?” e ao objetivo geral (associado à questão geral de investigação) dela decorrente

“Compreender qual o contributo das expressões artísticas na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.”

### 11.4.1. Objetivo: Identificar como é percecionada a inclusão na escola pelos professores das EA

**Gráfico 5. Concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão**



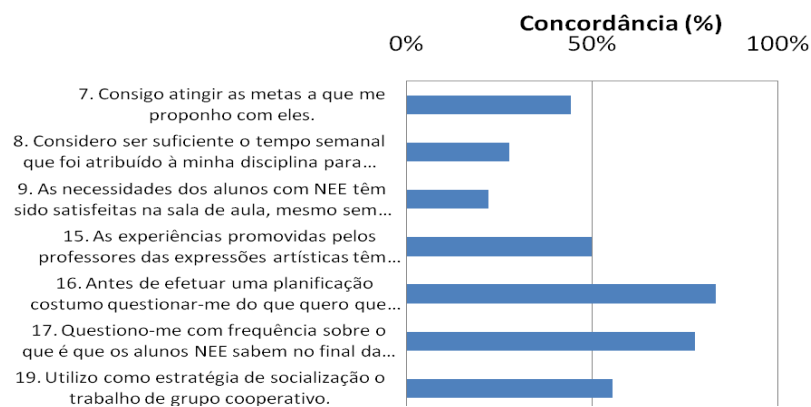
Da leitura do gráfico 5, constata-se que a concordância é de 100% com o item 2 “Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores”, é de 89% com o item 25 “É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva”, de 83% no item 13 “Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE”, de 78% com o item 6 “A inclusão destes alunos é benéfica para eles”, de 72% no item 4 “Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE”, e de 61% no item 24 “Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE”, no item 1 “Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva” e no item 12 “Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE”, de 56% no item 5 “Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular”, itens que apresentam a concordância de pelo menos metade da amostra.

A concordância é de 33% com o item 3 “Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área”, e de 22% no item 11 “Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais”, sendo apenas de 6% com o item 10 “Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho escolar”.

**11.4.2. Objetivo: Identificar que estratégias são mais usadas pelos professores das expressões artísticas para promover a inclusão nas suas salas de aula.**

Este objetivos estão relacionados com o grupo de afirmações sobre Estratégias de promoção da Inclusão, do Crescimento Emocional e das Potencialidades dos alunos com NEE, permitindo responder à questão de investigação “Que estratégias pedagógicas utilizam?”.

**Gráfico 6. Concordância com as afirmações relacionadas com as estratégias de promoção da inclusão dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).**



A análise do gráfico 6 permite constatar que a concordância é 83% no item 16 “Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam”, de 78% no item 17 “Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo”, de 56% no item 19 “Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.” e de 50% com o item 15 “As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.” itens que apresentam a concordância de pelo menos metade da amostra.

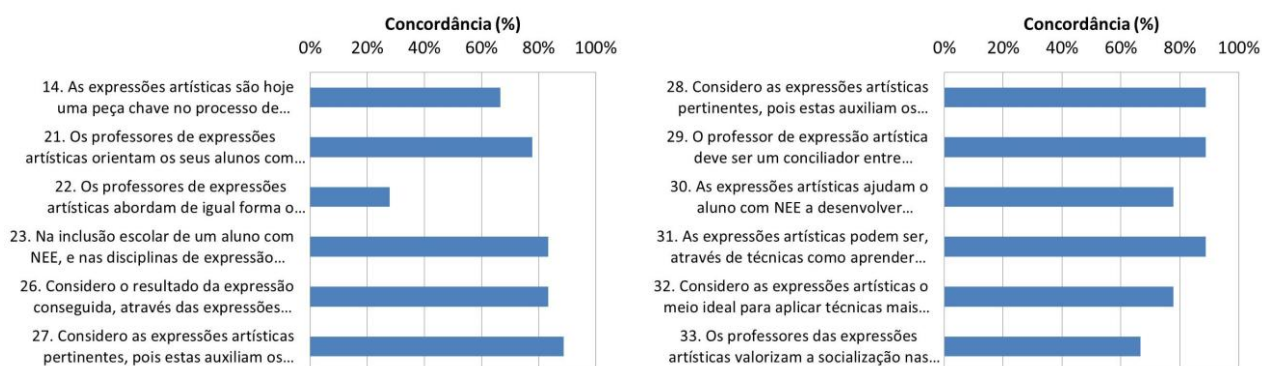
A concordância é de 44% com o item 7 “Consigo atingir as metas a que me proponho com eles”, de 28% no item 8 “Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos” e de

22% com o item 9 “As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial”.

**11.4.3. Objetivos: Compreender e analisar qual a contribuição das EA para o desenvolvimento emocional dos alunos com NEE; Compreender de que forma as EA podem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE.**

Estes objetivos estão relacionados com o grupo de afirmações sobre Estratégias de promoção da Inclusão, do Crescimento Emocional e das Potencialidades dos alunos com NEE, permitindo responder às questões de investigação “Os professores de EA valorizam realmente o ensino pela experiência nas suas aulas? e “Podem as EA amparar o crescimento emocional/comunicativo dos alunos com NEE?”.

**Gráfico 7. Concordância com as afirmações relacionadas, de como é percecionada a inclusão na escola pelos professores de EA na promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.**



A leitura do gráfico 7 permite analisar que a concordância é de 88,9% com o item 27 “Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas perceções”, o item 28 “Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos”, o item 29 “O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE” e o item 31 “As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE”, de 83,3% com o item 23 “Na

inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes” e no item 26 “Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio de comunicação”, de 77,8% com o item 21 “Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência”, no item 30 “As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes” e no item 32 “Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis mais profundos de compreensão”, de 66,7% com o item 14 “As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE” e no item 33 “Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas”, itens que apresentam a concordância de mais de metade da amostra.

A concordância é inferior, de 28% com o item 22 “Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE”.

**11.4.4. Questão de investigação: Será que se os professores de EA valorizarem a sua formação contínua nas NEE, conseguiriam otimizar as capacidades dos alunos, ultrapassar dificuldades que estes apresentam e aumentar as suas competências profissionais?**

**A – Formação contínua nas NEE, dificuldades e competências dos professores de EA.**

**Tabela 14. Frequências de valorização da formação contínua em NEE**

	f	%
Não	6	33,3
Sim	12	66,7
Total	18	100,0

Para determinar a valorização da formação contínua (nas NEE), utilizou-se a questão 5.a. “Se sim, adquiriu esses conhecimentos” (5. Formação na área da educação especial), quando tal aconteceu através de ações de formação, pós-graduação ou mestrado. A questão 5.a. foi recodificada em duas categorias: os que adquiriram os conhecimentos através de formação na área da educação especial, por ações de

formação, pós-graduação ou mestrado (Valorização da formação contínua em NEE: Sim) e os restantes, tal como pode ser observado na tabela 14.

**Tabela 15. Estatística Descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão e a valorização da formação contínua em NEE**

		N	% conc.	Desvio padrão	U	p
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	Não	6	33%	52%	21,0	0,097
	Sim	12	75%	45%		
2. Considero ser pertinente existir formação nas NEE na formação inicial de professores.	Não	6	100%	0%	36,0	1,000
	Sim	12	100%	0%		
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	Não	6	17%	41%	27,0	0,303
	Sim	12	42%	51%		
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	Não	6	67%	52%	33,0	0,718
	Sim	12	75%	45%		
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	Não	6	33%	52%	24,0	0,192
	Sim	12	67%	49%		
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	Não	6	50%	55%	21,0	0,051
	Sim	12	92%	29%		
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	Não	6	50%	55%	33,0	0,744
	Sim	12	42%	51%		
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção ...	Não	6	33%	52%	33,0	0,718
	Sim	12	25%	45%		
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da EE.	Não	6	33%	52%	30,0	0,436
	Sim	12	17%	39%		
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho ...	Não	6	17%	41%	30,0	0,157
	Sim	12	0%	0%		
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	Não	6	67%	52%	12,0	0,002
	Sim	12	0%	0%		
12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	Não	6	33%	52%	21,0	0,097
	Sim	12	75%	45%		
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as ...	Não	6	83%	41%	36,0	1,000
	Sim	12	83%	39%		
14. As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	Não	6	67%	52%	36,0	1,000
	Sim	12	67%	49%		
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de ...	Não	6	67%	52%	27,0	0,331
	Sim	12	42%	51%		
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	Não	6	67%	52%	27,0	0,192
	Sim	12	92%	29%		
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam ...	Não	6	50%	55%	21,0	0,051
	Sim	12	92%	29%		
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	Não	6	33%	52%	24,0	0,192
	Sim	12	67%	49%		

\*\* p < 0,01

Conforme os dados apresentados (tabela 15) o valor de prova é inferior a 5% para a afirmação “11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.”,

rejeita-se a hipótese nula a aceita-se a alternativa de que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é superior a 5% para todas as restantes afirmações, não se rejeita a hipótese nula de que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

A concordância com a afirmação “11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.” é superior para os que não valorizam a formação contínua em NEE, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a concordância com as afirmações 1, 3, 4, 5, 6, 12, 16, 17 e 19 é superior para os que valorizam a formação contínua em NEE, a concordância com as afirmações 7, 8, 9, 10 e 15 é superior para os que não valorizam a formação contínua em NEE, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

#### **B – Estratégias de promoção da inclusão, desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.**

O valor de prova é inferior a 5% para a afirmação “25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.”, rejeita-se a hipótese nula a aceita-se a alternativa de que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (tabela 16).

O valor de prova é superior a 5% para todas as restantes afirmações, não se rejeita-se a hipótese nula que que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

A concordância com a afirmação “25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.” é superior para os que valorizam a formação contínua em NEE, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a concordância com as afirmações 27, 28, 29, 30 e 31 é superior para os que valorizam a formação contínua em NEE, a concordância com as afirmações 21, 22, 24 e 32 é superior para os que não valorizam a formação contínua em NEE, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas (tabela 16).

**Tabela 16. Estatística descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com estratégias de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.**

		N	% conc.	Desvio padrão	U	p
21. Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através ...	Não	6	83%	41%	33,0	0,697
	Sim	12	75%	45%		
22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para ...	Não	6	33%	52%	33,0	0,718
	Sim	12	25%	45%		
23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores ...	Não	6	83%	41%	36,0	1,000
	Sim	12	83%	39%		
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o autmelhoramento ...	Não	6	67%	52%	33,0	0,740
	Sim	12	58%	51%		
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	Não	6	67%	52%	24,0	* 0,039
	Sim	12	100%	0%		
26. Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio ...	Não	6	83%	41%	36,0	1,000
	Sim	12	83%	39%		
27. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as ...	Não	6	83%	41%	33,0	0,606
	Sim	12	92%	29%		
28. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem ...	Não	6	83%	41%	33,0	0,606
	Sim	12	92%	29%		
29. O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno ...	Não	6	83%	41%	33,0	0,606
	Sim	12	92%	29%		
30. As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se ...	Não	6	67%	52%	30,0	0,436
	Sim	12	83%	39%		
31. As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, ...	Não	6	83%	41%	33,0	0,606
	Sim	12	92%	29%		
32. Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, ...	Não	6	83%	41%	33,0	0,697
	Sim	12	75%	45%		
33. Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas.	Não	6	67%	52%	36,0	1,000
	Sim	12	67%	49%		

\* p < 0,05

### **C – Prática educativa dos professores de EA e Formação nas NEE.**

#### **11.4.5. Questão de investigação: Está a prática educativa dos professores das EA relacionada com a sua formação nas NEE?**

Para determinar a valorização da formação contínua (nas NEE), utilizou-se a questão 5. Formação na área da educação especial.

A análise dos dados obtidos (tabela 17) permite constatar que o valor de prova é inferior a 5% para as afirmações “6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.”, “11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.”, “12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.” e “17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não

sabiam antes do seu começo.”, rejeita-se a hipótese nula a aceita-se a alternativa de que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

**Tabela 17. Estatística descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão e a formação em NEE**

		N	% conc.	Desvio padrão	U	p
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	Sim	9	78%	44%	27,0	0,159
	Não	9	44%	53%		
2. Considero ser pertinente existir formação nas NEE na formação inicial de professores.	Sim	9	100%	0%	40,5	1,000
	Não	9	100%	0%		
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	Sim	9	56%	53%	22,5	0,052
	Não	9	11%	33%		
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	Sim	9	67%	50%	36,0	0,609
	Não	9	78%	44%		
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	Sim	9	78%	44%	22,5	0,065
	Não	9	33%	50%		
6. A inclusão de estes alunos é benéfica para eles.	Sim					*
		9	100%	0%	22,5	0,028
	Não	9	56%	53%		
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	Sim	9	44%	53%	40,5	1,000
	Não	9	44%	53%		
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção ...	Sim	9	11%	33%	27,0	0,125
	Não	9	44%	53%		
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da EE.	Sim	9	11%	33%	31,5	0,270
	Não	9	33%	50%		
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho ...	Sim	9	0%	0%	36,0	0,317
	Não	9	11%	33%		
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	Sim					*
		9	0%	0%	22,5	0,028
	Não	9	44%	53%		
12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	Sim					*
		9	89%	33%	18,0	0,019
	Não	9	33%	50%		
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as ...	Sim	9	89%	33%	36,0	0,539
	Não	9	78%	44%		
14. As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	Sim	9	67%	50%	40,5	1,000
	Não	9	67%	50%		
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de ...	Sim	9	56%	53%	36,0	0,647
	Não	9	44%	53%		
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	Sim	9	100%	0%	27,0	0,065
	Não	9	67%	50%		
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam ...	Sim					*
		9	100%	0%	22,5	0,028
	Não	9	56%	53%		
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	Sim	9	78%	44%	22,5	0,065
	Não	9	33%	50%		

\* p < 0,05

O valor de prova é superior a 5% para todas as restantes afirmações, não se rejeita a hipótese nula que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

A concordância com as afirmações “6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.”, “12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.” e “17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.” é superior para os que têm formação na área da EE, a concordância com a afirmação “11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.” é superior para os que não têm formação na área da EE, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

**Tabela 18. Estatística descritiva e Testes de Mann-Whitney: Relações entre a concordância com as afirmações relacionadas com estratégias de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE.**

		N	% conc.	Desvio padrão	U	p
21. Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através ...	Sim	9	78%	44%	40,5	1,000
	Não	9	78%	44%		
22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para ...	Sim	9	22%	44%	36,0	0,609
	Não	9	33%	50%		
23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores ...	Sim	9	89%	33%	36,0	0,539
	Não	9	78%	44%		
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento ...	Sim	9	78%	44%	27,0	0,159
	Não	9	44%	53%		
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	Sim	9	100%	0%	31,5	0,145
	Não	9	78%	44%		
26. Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio ...	Sim	9	78%	44%	36,0	0,539
	Não	9	89%	33%		
27. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as ...	Sim	9	89%	33%	40,5	1,000
	Não	9	89%	33%		
28. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem ...	Sim	9	89%	33%	40,5	1,000
	Não	9	89%	33%		
29. O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno ...	Sim	9	100%	0%	31,5	0,145
	Não	9	78%	44%		
30. As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se ...	Sim	9	89%	33%	31,5	0,270
	Não	9	67%	50%		
31. As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, ...	Sim	9	100%	0%	31,5	0,145
	Não	9	78%	44%		
32. Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, ...	Sim	9	89%	33%	31,5	0,270
	Não	9	67%	50%		
33. Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas.	Sim	9	67%	50%	40,5	1,000
	Não	9	67%	50%		

Na amostra, a concordância com as afirmações 1, 3, 5, 13, 15, 16 e 19 é superior para os que têm formação na área da EE, a concordância com as afirmações 4, 8, 9 e 10 é superior para os que não têm formação na área da EE, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas (tabela 17).

Da análise à tabela 18 verifica-se que o valor de prova é superior a 5% para todas as afirmações, não se rejeita-se a hipótese nula que que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Na amostra, a concordância com as afirmações 23, 24, 25, 29, 30, 31 e 32 é superior para os que têm formação na área da EE, a concordância com as afirmações 22 e 26 é superior para os que não têm formação na área da EE, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

#### 11.4.6. Relacionar as afirmações (16, 17, 25) com as afirmações (22, 23) do questionário.

**Tabela 19. Correlação de Spearman: Relação entre as afirmações (16, 17, 25) com as afirmações (22, 23).**

		22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.	23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes.
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	Coef. Correlação	0,277	0,200
	Valor de prova	0,265	0,426
	N	18	18
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	Coef. Correlação	0,331	0,120
	Valor de prova	0,179	0,637
	N	18	18
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	Coef. Correlação	0,219	0,316
	Valor de prova	0,382	0,201
	N	18	18

A análise da tabela 19 permite constatar que não se verifica nenhuma correlação estatisticamente significativas entre as respostas às afirmações em análise (valor de prova sempre superior a 5%). As correlações entre as afirmações são positivas, o que significa que a um aumento da concordância com uma afirmação

corresponde um aumento da concordância com a afirmação com ela relacionada, mas essa relação não é significativa.

## **12. Discussão dos Resultados**

Cada indivíduo só pode ser explicado através da sua adaptação social, no modo como se expressa, interage e afeta o outro na sua atividade social - na sua própria expressão (Read, 2013), tendo em atenção que este é um processo que se desenvolve ininterruptamente, numa relação entre a sua experiência e a experiência do outro (Dewey, 2002).

Estará a prática educativa inclusiva dos professores das EA relacionada com a sua formação nas NEE? Será que se os professores de EA valorizarem a sua formação contínua nas NEE, conseguiriam otimizar as capacidades dos alunos, ultrapassar dificuldades que estes apresentam e aumentar as suas competências profissionais?

A inclusão escolar está intimamente ligada às NEE dos alunos. Estando esta relação diretamente relacionada com a prática educativa do professor, exige dele a formação adequada na área. A concordância é comum na amostra inquirida. Todos os professores consideram ser pertinente existir formação nas NEE na formação inicial de professores. Mais que isso, os resultados encontrados permitem constatar que os docentes consideram fundamental que um professor de EA se questione, se autoavalie, seja proativo, procure respostas às suas dúvidas, questões e dificuldades e que se atualize através da formação contínua.

Os dados apontam ainda que estes docentes consideram que as EA contribuem para a inclusão escolar dos alunos com NEE. Para o conseguirem, os professores de EA, dotam-se de estratégias adaptando-as à especificidade do aluno com NEE. Das respostas dadas, a estratégia que mais se destacou foi a implementação de trabalho aos pares e/ou grupo cooperativo. Mais, um número significativo da amostra refere que recorre à diversificação e experimentação de materiais e técnicas, usando como estratégias motivacionais os jogos e o uso das novas tecnologias de comunicação.

Sendo que metade da amostra tem formação na área da EE, estará a sua prática educativa relacionada com a sua formação? Quando questionados se concordam ser pertinente a inclusão dos alunos com NEE em turmas do ensino regular, só pouco mais de 50% dos inquiridos responderam que sim, o que pode

mostrar que “o horror à novidade (*horror novi*) é uma das propriedades do homem” (Jung, 1995, p.67), mesmo que essa suposta “novidade” já esteja obsoleta. Este é um resultado que se afigura preocupante e que merece a nossa atenção e sobretudo a atenção dos decisores e legisladores educativos.

Estatisticamente significativa, a percentagem é superior para os professores de EA que não têm formação em EE. Tal resultado evidencia a premissa que, as grandes mudanças e transformações não acontecem subitamente, do dia para a noite. As mudanças acontecem no pormenor, em forma de indícios, provas de evolução e exigências de uma evolução social mais vasta (Dewey, 2002). Os docentes que têm formação na EE estão em concordância que a inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular é benéfica para eles, além de que reconhecem ainda os restantes alunos da turma, no geral, recebem estes alunos com NEE bem. De facto, este dado ressalta a importância de que o professor não deve ser um mero agente de “trivialidades”, deve saber reconhecer o que está a acontecer na sua sala de aula, na sua comunidade educativa e, com interesse e tempo, preocupar-se, tomar em consideração como tudo se articula e resolver os problemas que estão subjacentes à prática educativa dos alunos com NEE (Dewey, 2002).

Na prática, os professores inquiridos, apesar de se sentirem sem as competências suficientes, com dificuldades em lidar com as particularidades dos alunos com NEE, concordam que as EA têm sido fortes promotoras da inclusão escolar destes alunos. Estatisticamente significativas estão as respostas que confirmam que o seu trabalho, como professores de EA, passa num primeiro momento por se questionar sobre o que se pretende que o aluno com NEE aprenda e, nos momentos seguintes, interpelando-se sobre o que é que esses mesmos alunos sabem naquele momento, que não sabiam antes de se ter iniciado o processo de ensino-aprendizagem.

Estes docentes refletem e autoavaliam-se na sua prática, autoconfrontando-se; tanto que, metade da amostra ajuíza que as EA têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE. Defendem que é importante que, o professor de EA, como ser humano e antes de olhar para a patologia e diferenças do aluno, conheça o indivíduo que está à sua frente. Mostram ainda discernimento que há que ter cuidado com as etiquetas e os rótulos. Tais factos, só inicialmente,

parecem importar ao professor de EA e apenas como meios facilitadores do seu trabalho.

Acrescenta-se que a amostra inquirida considera os professores de EA como facilitadores da aprendizagem e conciliadores entre oportunidades e qualidade de ensino e aprendizagem, reconhecendo que servem nas “linhas da frente inclusiva”. Mais de metade da amostra manifesta que as EA contribuem para a inclusão e automelhoramento escolar dos alunos com NEE, quando, os auxiliam a exteriorizarem os seus sentimentos, as suas percepções e as suas emoções. Revelam ainda que, os ajuda a interagir com os seus pares através da descoberta e da experiência apreendida, ajudando-os a tornarem-se mais capazes para atingir níveis mais profundos de compreensão e desenvolvimento das suas potencialidades.

Ao professor das EA é incumbida a responsabilidade de ensinar, não só os princípios e conceitos inclusos no currículo, mas também exige-se que este saiba variar as formas como apresenta e supervisiona a sua prática (Arends, 2008; Lavelberg, 2003). Trabalhar com os alunos, em especial os alunos com NEE, é nunca esquecer o que Dewey (2002) chama de “unidade relativa à sua experiência”, a tudo o que está relacionado com os motivos e os objetivos atuantes, sendo que, a “tónica não é a verdade, no sentido da conformidade dos factos externos, mas o afecto e a simpatia” (Dewey, 2002, p.158).

Pode a visão que se tem sobre a inclusão educativa influenciar a valoração que se dá à formação contínua nas NEE? O conceito de inclusão escolar já não é novidade. Denota-se pelos resultados obtidos que os professores de EA concordam com a prática inclusiva e têm consciência do que deve ser feito, contudo transparece que estes muitas vezes não sabem como fazê-lo, daí a importância da formação, sendo que mais de metade da amostra concorda com a necessidade da formação contínua nas NEE.

Para os que não valorizam a formação contínua nas NEE, estão as afirmações que consideram que a inclusão escolar, como é vista e posta em prática, é capaz de contribuir para o automelhoramento dos alunos com NEE. Apesar de acharem que os professores de EA abordam de igual forma o seu método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE, consideram que as EA, como meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capazes de promover nestes alunos, tão

especiais, níveis mais profundos de compreensão através da orientação para a descoberta através da experiência.

Estatisticamente mais significativa são os professores de EA que valorizam a formação contínua nas NEE. Para estes é importante refletir sobre a sua prática inclusiva. Valorizam as EA como um conciliador de oportunidades e qualidades do aluno com NEE, assumem como verdadeiro que o envolvimento ativo através do aprender pela descoberta e experiência pode desenvolver as competências e atitudes dos seus alunos com NEE, tornando-os melhores aprendizes, promovendo o desenvolvimento das suas perceções, sentimentos e emoções.

### **13. Conclusões**

A arte possibilita a curiosidade nata de experimentar, impulso que surge e deve ser aproveitado pelo professor, que como canalizador deve aproveitar e ajudar a produzir resultados válidos, capazes de permitir uma evolução não aleatória dos seus alunos (Dewey, 2002). Nas escolas a arte ganha nome de expressão artística. As EA são na realidade tudo o que abrange os modos de autoexpressão (Read, 2013).

A presente investigação incidiu na temática da importância das EA como contexto ideal de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos com NEE. Começámos com uma única e grande questão: Qual o contributo das expressões artísticas para a inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Numa primeira fase, procedeu-se à realização do enquadramento teórico, procurando analisar em termos conceituais o contributo das EA para o desenvolvimento emocional do indivíduo. Partiu-se do pressuposto que a emoção está diretamente ligada ao sentimento, correlaciona-se com a experiência e promove e reforça a autonomia, ajudando à formação da personalidade. Efetivamente, o indivíduo constrói a sua identidade quando faz escolhas, toma decisões e constrói o seu espaço no contexto social a que pertence, ao mesmo tempo que esse trabalho vai sendo feito vai-lhe dando a sensação de unidade e de bem-estar psicossocial (Erikson, 1980, citado por Silva, 1993).

A análise da literatura permitiu constatar, ainda no enquadramento teórico, que, as emoções provocadas pelas EA podem também ajudar à maturação da memória do aluno (Read, 2013), e que esta é controlada em grande parte pelas regras e

princípios do seu meio ambiente escolar e familiar, adaptando-se aos modelos de comportamento de foro individual e aos culturais advindos do coletivo (Damásio, 2004, 2010).

Consubstanciando estas temáticas, pareceu ser relevante compreender se os professores de EA valorizam realmente o ensino pela experiência nas suas aulas. Podem as EA “amparar” o desenvolvimento emocional e comunicativo dos alunos com NEE? Os nossos resultados permitem confirmar que estes itens apresentaram a concordância de mais de metade da amostra. De facto, hoje, ter objetivos para além dos *rankings*, redefine a forma como a escola executa a sua prática.

As escolas devem recriar um ensino de forma a este ter significado, não apenas números; uma educação consciente e uma prática educativa com um propósito. Devem perseguir uma educação positiva para que todos os alunos possam avançar ao seu ritmo e um controlo sociocognitivo de competências pessoais que prevejam o seu sucesso como seres humanos. Fundamental transformar a escola numa comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada de espírito da arte (Dewey, 2002).

Num conceito de escola inclusiva mais abrangente, está implícita uma responsabilização dos vários intervenientes no processo educativo como um todo - de onde fazem parte a família, a escola e a sociedade (Tavares et al, 2007). O professor de EA como sujeito ativo deste processo, numa primeira instância, deve conseguir aceder ao conhecimento sobre as necessidades e as potencialidades do aluno com NEE que tem perante si. Segundo Arends (2008) através da planificação, o professor com comportamentos verbais que estimulem e encorajam o desenvolvimento dos seus alunos, deve proporcionar-lhes a oportunidade para que eles próprios se tornem ativos na sala de aula, e assim, a planificação centrada no aluno com NEE, com todas as suas especificidades, estratégias e objetivos, terá um efeito de atração para eles, para a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Por detrás de todo um processo expressivo há sempre um impulso (Read, 2013), assim cabe-nos a nós, professores, “assegurar que o método, a finalidade e a compreensão existam na consciência daquele que executa o trabalho, que a actividade de cada um signifique algo aos olhos do próprio” (Dewey, 2002, p.31).

Mas, quando falamos de EA na escola não falamos só das artes visuais, falamos também da música ou das expressões físicas e motoras. Para alunos com NEE, estas EA podem ainda ajudar, a fluir a capacidade de se expressar, a melhorar a sua linguagem, a aumentar a memória, a concentração e a coordenação de movimentos. Além de desenvolverem os sentidos, os músculos e o sentido espacial, enriquecem ainda, o intelecto, aumentam a autoestima, favorecem a um maior controlo da mente e do corpo, à comunicação consigo e com os outros e até ao seu bem-estar e saúde (Read, 2013; Sousa, 2003, 2003a).

Não só fazer, mas também aprender a ver e a contemplar uma obra de arte pode ser terapêutico já que “ a obra de arte é, em certa medida, uma libertação da personalidade; normalmente os nossos sentimentos estão sujeitos a toda a espécie de inibições e repressões; contemplamos uma obra de arte e dá-se imediatamente uma libertação” (Read, 1968, p.126). Apesar disto, torna-se pertinente, que o docente tenha atenção o facto que o medo de ousar pode “aprisionar” o potencial afectivo (Cury, 2008). Ou seja, a técnica que promove atividades présolucionistas, que obriga o aluno a ter um comportamento imitativo pode inibir a sua própria expressão e capacidade de criar (Lowenfeld & Brittain, 2006).

Colorir desenhos fotocopiados ou imitar o que já existe não é solução e é uma má orientação. Ao fazer do aluno um imitador do que já existe tudo o que é produzido por ele não passa de um equívoco, não estão ativas as suas aptidões criativas nem existe o estímulo para o seu desenvolvimento emocional (Lowenfeld & Brittain, 2006). Segundo estes autores este (re)produzir apenas serve para condicionar e levar o aluno a só aceitar como arte os conceitos adultos, uma arte inalcançável, e que ele será incapaz de produzir sozinho anulando por completo os seus ímpetos e desejos criativos.

A liberdade é condição para a educação. Ela não só é um desejo, como uma possibilidade, um recurso (Buber, 1926, citado por Read, 2013). Similarmente o homem apenas como criador é uma criatura solitária, é fundamental a relação com o outro, de se ser aceite pelo outro, a comunhão, um dar e um receber; é estar unido à natureza do outro (Read, 2013).

Sabendo que a consciência estética não é estanque, muito pelo contrário, ela é variável, um caminho em aberto e cresce colada ao comportamento humano, vale a

pena insistir com os nossos jovens, investindo neles, dando-lhes oportunidades de criação sensitiva, capaz de promover a transformação da personalidade criadora, usando todo o seu potencial, que eles sejam cada vez mais autónomos e capazes de realizarem mudanças e atingirem os seus objetivos enquanto indivíduos da nossa sociedade (Damásio, 2010; Lowenfeld & Brittain, 2006; Read, 2013). O mesmo se aplica aos alunos com NEE. Enaltecendo as suas potencialidades fará, com que eles próprios se exortem e procurem a sua emancipação, pois a “independência é um caminho e não um lugar fixo” (Read, 2013, p.347).

Uma tarefa essencial da educação é promover a harmonia entre todos os indivíduos, num sentido mais restrito e, segundo as explicações de Jaensch, até o processo de harmonia e ajustamento à unidade social tem sempre um fundo de “imaginação criativa”, o que mostra que, “a arte é a base de qualquer técnica eficaz de educação” (Read, 2013, p.200).

Sem descuidar que os diferentes tipos de NEE existentes produzem diferentes necessidades nos alunos, o difícil é escolher que métodos adoptar para atingir as metas a que se propõe chegar. Seja qual for o caminho a seguir o professor de EA deve compreender que logo desde o início não se trata apenas de uma evolução física, uma maturação acompanhada de um processo de desenvolvimento das faculdades mentais, como a compreensão ou o pensamento lógico. É muito mais que isso. Além de estabelecer uma harmonia com a unidade orgânica do seu (aluno com NEE) grupo social, é um promover de ajustamentos muito mais complexos, onde as emoções e os sentimentos subjetivos se vão adaptando a um mundo objetivo. As EA, ou as disciplinas de autoexpressão, são aquelas que podem com precisão ajudar a formar a personalidade e o carácter do indivíduo (Read, 2013).

Basicamente intrépida, “a criatividade e com ela a fantasia e a invenção, devem estar sempre disponíveis e funcionar em perfeita harmonia” (Munari, 2007, p.146). Sabendo que “a capacidade mental é apenas um dos aspectos de um indivíduo e só poderá contribuir para lhe angariar êxitos na vida se ele for equilibrado, do ponto de vista afectivo e do bom senso” (Spock, 2004, p.22), o professor, não deve ter preconceitos, ideias ou modelos predefinidos – a perpetuar – esmiúça-se que, todas estas atitudes, travam qualquer manifestação livre e criativa de investigar e de experimentar que o aluno possa ter.

Conclui-se assim que estes professores inquiridos têm consciência das suas dificuldades e conhecem bem os sistemas; falta apenas organizar todos os fatores, avaliá-los na sua plenitude e significado e “fazer com que as ideias e ideais envolvidos assumam o controlo pleno e intransigente do nosso sistema escolar” (Dewey, 2002, p.35).

Como qualquer investigação, também a presente comporta algumas limitações. Procuramos conhecer uma realidade, ainda que influenciadas, pelas nossas vivências, necessidades e interesses (Silva & Pinto, 2007). Assim, no nosso entender a principal limitação desta investigação prende-se com o facto de a intervenção ser restrita a um número limitado de inquiridos. Outra importante limitação tem a ver com o instrumento utilizado que pode ter condicionado muitas respostas dos sujeitos pela “desejabilidade social” do que consensualmente parece estar mais correto. Interessante, poderia ter sido a utilização de entrevistas semidiretivas em que os docentes fossem apresentando as suas opiniões e partilhando as suas crenças e atitudes. Também a observação direta das suas práticas poderia ter sido importante, pois muitas vezes as práticas diferem do que se pensa e/ou deseja.

Teria sido ainda interessante poder conhecer o que pensam os alunos e os pais destes alunos sobre a inclusão e sobre a realidade do dia-a-dia nestas aulas inclusivas de EA.

Como perspetivas futuras é nosso entender que seria interessante replicar este tipo de investigação em outros agrupamentos de escolas e por maior período de tempo, tendo ainda em atenção as limitações por nós anteriormente assinaladas. Como pensamento final deixamos ainda uma reflexão que deverá também ser considerada em estudos futuros.

De acordo com uma perspectiva intercultural, o nosso corpo social está orientado à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2002).

Como podem as escolas responder eficazmente às necessidades educativas especiais de alunos que delas precisem e “encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (Unesco, 1994, p.6), se são exatamente estas que irão estar abrangidas pelo disposto no Art. Nº 20 – 4 ponto do Decreto -Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto. Este artigo impõe que, a

redução do número de alunos por turma (para vinte - que tinha sido estipulada até ao momento para todas as crianças com NEE), passa agora a ficar “dependente do acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular”, excluindo logo à partida todos os outros que, com CEI, não conseguem frequentar esses mais de 60% do tempo letivo.

Esperamos que o caminho já iniciado possa continuar a perseguir o rumo de uma Escola Inclusiva, de uma Sociedade Inclusiva que a todos receba como iguais mas que responda de forma diferenciada às dificuldades e às necessidades de cada um!

## Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. (1970a) *História da Filosofia. Vol.XI*. Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (1970) *História da Filosofia. Vol.XIII*. Lisboa: Editorial Presença.
- Adorno, T. H. W. (2003). *Experiência e Criação Artística*. Lisboa: Edições 70.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Consultado em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf) em fevereiro 2016.
- Almeida, J. & Pinto, J. (2007) Da Teoria à Investigação Empírica: Problemas Metodológicos Gerais in Silva, A. & Pinto, J. (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Anaut, M. (2005) *A Resiliência: Ultrapassar os Traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Baker, B. (2007). Desorganizar os Tropos Educativos: Concepções de in capacidade e Currículo in Paraskeva, J., Pereira, J. & Landson-Billings (Org.) (2007). *Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente – Ideias de Wisconsin* (Vol. II). Lisboa: Plátano Editora.
- Barbosa, L. (2004). *A Escola Sensível e Transformista: Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Bardin, L. (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Blais, A. & Durand, C. (2003) A Sondagem in Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados*. Lisboa: Lusociência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Metodologia da investigação*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M. F. (2002). *Sociedade, educação e cultura(s)*. Rio de Janeiro. Consultado em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300008&script=sci\\_arttext#back](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300008&script=sci_arttext#back) em 16 de dezembro, 2015.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência: Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Vol. 13. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, P. d'O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cury, A. (2008). *O Código da Inteligência: A Formação de Mentres Brilhantes e a Busca da Excelência Emocional e Profissional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Damáσιο, A. (2004). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Davis, R. (2014). *O Dom da Dislexia*. Lisboa: Editora Lua de Papel.
- Decobert, S. & Sacco, F. (2000) (coord.). *O Desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dias, J. M. (2004). *Ética e Educação*. (excerto 1). Consultado em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2529461> em dezembro de 2015.
- Dias, J. M. (2004). *Ética e Educação*. (excerto 2). Consultado em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2529551> em dezembro de 2015.
- Doise, W. & Mugny, G. (2002). *Psicologia Social & Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dolbec, A. (2003). A Investigação-ação in Gauthier, Benoît. (2003). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados*. Lisboa: Lusociência.
- Eco, U. (2008). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ekman. P. (2006). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books.
- Ekman. P. (2011). *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Leya Editores.
- Fernandes, J. (2008). *Racionalidade e Educação: Entre Popper e Dewey*. Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, V. (2007) O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos in Silva, A. & Pinto, J. (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. (2001) *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formaggio, D. (1985). *Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gardner, H. (2005). *Development And Education Of Mind*. London: Taylor & Francis.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados*. Lisboa: Lusociência.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Social*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2014). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Gonçalves, C. F. S. P. & Mendonça, S. (2014). *O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendon%C3%A7a.pdf> em fevereiro de 2016.
- Gonçalves, E. (1983). *A expressão plástica da criança: Que é a pintura infantil? Qual deverá ser a atitude do adulto face à expressão livre da criança*. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2054> em dezembro de 2015.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos in Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Vol. 13. Porto: Porto Editora.
- Goodman, N. (2006). *Linguagens das Artes: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*. Lisboa: Gradiva
- Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, T. (2015). *O Meu Filho é Especial*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar*. Alfragide: Academia do livro.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holt, J. (2001a). *Como Aprendem as Crianças*. Vol.1. Lisboa: Editorial Presença.
- Holt, J. (2001). *Dificuldades em Aprender*. Vol.4. Lisboa: Editorial Presença.
- Innerarity, D. (2009). *A sociedade Invisível*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Janson, H. W. (1998). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jung, C. (1995). *O Desenvolvimento da Personalidade*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Landry, R. (2003). A Análise de Conteúdo in Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados*. Lisboa: Lusociência.
- Lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente face aos desafios da multiculturalidade, em Portugal. *Professorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-16. Consultado em <http://www.ugr.es/~recfpro/portugal.pdf> em dezembro de 2015.
- Leko, M. M.; Brownell, M. T.; Sindelar, P. T.; Kiely, M. T. (2015). Envisioning the Future of Special Education Personnel Preparation in a Standards-Based Era. *Exceptional Children*, vol. 82 (1) 25-43. Consultado em <http://ecx.sagepub.com/content/82/1/25> em janeiro de 2016.
- Louro, C. (2001). *Acção Social na Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (2006). *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Luquet, P. (2000) Introdução ao Estudo Psicanalítico do Belo in Decobert, S. & Sacco, F. (2000) (coord.). *O Desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Kandinski, W. (2006). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Kaufman, Ph., Gregoire, C. & Barry, S. (2016). *Wired To Create: Unravelling The Mysteries of the Creative Mind*. London: Ebury Publishing.
- Kechikian, A. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malley, S. M. & Silverstein, L. B. (2014). Examining the Intersection of Arts Education and Special Education. *Arts Education Policy Review*, 115: 39-43. Consultado em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.2014.883894> em novembro de 2015.
- Malrieu, P. (1996) *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marcos, L. (2011). *Superar a Adversidade: o poder da resiliência*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Maret-Cogeval, J. & Vuagnat, F. (2000) Criatividade, Criação Artística e Crescimento Psíquico in Decobert, S. & Sacco, F. (2000). (coord.). *O Desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Multitipo.
- Marina, J. (2007). *Aprender a Viver*. Lisboa: Sudoeste Editora.
- Morgado, J. (2001). *Ensinar e Aprender: A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Munari, B. (2007). *Arte e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Monahan, T. (2002). *The Do-It-Yourself Lobotomy: Open Your Mind to Greater Creative Thinking*. New York: John & Sons, Inc.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1983) *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pommereau, X. (1998). *Quando o Adolescente se Sentir Mal... é Preciso Ouvir-lo, Compreende-lo, Ama-lo!* Lisboa: Terramar.
- Popper, K. (2001). *A Vida é Aprendizagem: epistemologia evolutiva e sociedade aberta*. Lisboa: Edições 70.
- Punset, E. (2010). *A Alma está no Cérebro*. Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Read, H. (1957). *The Philosophy of Modern Art*. New York: Meridian Books.
- Read, H. (1968). *O Significado da Arte*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- Read, H. (2013). *Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Vol. 7. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores in Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, April, vol.218, nº4. Consultado em <http://courses.umass.edu/psyc360/rosenthal.pdf> em dezembro de 2015.
- Sá, E. (2002). *Adolescentes Somos Nós*. Lisboa: Fim de Século.
- Sacco, F. (2000). *Breve Percurso Histórico: Condições Teóricas para a Interpretação do Desenho da Criança pelo Psicanalista*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sanches, I. & Pereira, I. L. S. (2009). *Ultrapassando as dificuldades da dislexia através da arte*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Educação da

Universidade Lusófona. Consultado em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1211> em fevereiro de 2016.

- Santos, B. (s.d.). *A Arte na Educação: Passado e Presente em uma Dialética de Contexto Histórico*. Consultado em [https://www.academia.edu/8238714/A\\_ARTE\\_NA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_PASSADO\\_E\\_PRESENTE\\_EM\\_UMA\\_DIAL%C3%89TICA\\_DE\\_CONTEXTO\\_HIST%C3%93RICO](https://www.academia.edu/8238714/A_ARTE_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_PASSADO_E_PRESENTE_EM_UMA_DIAL%C3%89TICA_DE_CONTEXTO_HIST%C3%93RICO) em março de 2016.
- Santos, M. J. P. & Aguiar, S. M. H. C. A. (2011). Art in the inclusion of children with special needs in dentistry. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (sup.1): 747-753. Consultado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63018473005> em março de 2016.
- Saraiva, H. & Correia, R. O. F. (2013). *A Arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3919/1/Tese.pdf> em fevereiro de 2016.
- Schroeder, S. C. N. (2011). *A Arte com Linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil*. Consultado em [https://www.academia.edu/13847738/A\\_arte\\_como\\_linguagem\\_um\\_olhar\\_sobre\\_as\\_pr%C3%A1ticas\\_na\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_infantil](https://www.academia.edu/13847738/A_arte_como_linguagem_um_olhar_sobre_as_pr%C3%A1ticas_na_educa%C3%A7%C3%A3o_infantil) em fevereiro de 2016.
- Serra, H. (2004). *O Aluno Sobredotado: Compreender para Apoiar – Um Guia para Educadores e Professores – A.P.C.S. V. N. Gaia: Edições Gailviro*.
- Silva, A. & Pinto, J. (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. E. (1999). *Sobredotados: Suas Necessidades Educativas Específicas*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2003) *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações do Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, A. (2003a) *Educação Pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Vol. 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003) *Educação Pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Vol. 3. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spock, B. (Org.) (2004). *Meu Filho, Meu Tesouro*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Tavares, J. Pereira, A. Gomes, A. Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thomas, J. & Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Editorial Paiditribo.
- Trindade, R. A. A. & Silva, E. L. (2013). *Património – Um caminho para a cidadania*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.

Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3927> em fevereiro de 2016.

- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco. Consultado em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf) em dezembro de 2015.
- Vala, J. (2007). A Análise de Conteúdo in Silva, A. & Pinto, J. (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, J. (2010). *Fotobiografias século XX: António de Oliveira Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Vilela, E. (2000). Os Arquivos da Dor in Carvalho, A. (org). (2000). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: Ensaios de Filosofia da Educação*. Vol.26. Porto: Porto Editora.
- Wadsworth, B. (2001) *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

### **Referências Legislativas**

Diário da República, 2.ª série — N.º 73 — 14 de abril de 2016

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

DL n.º 344/90 de 2 de novembro

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

## **Apêndices**

## **Apêndice I - Consentimento Informado**

## Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Vera Cristina Jorge Rodrigues Silva, aluna da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, orientada pela Professora Doutora Maria Helena Venâncio Martins, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor.

O principal objectivo deste estudo passa por identificar qual o contributo das expressões artísticas na inclusão escolar dos alunos com NEE.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflecta em qualquer prejuízo para mim.

Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da educação especial, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício directo ou indirecto pela minha colaboração.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada directamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

**Apêndice II - Carta ao Diretor do Agrupamento de Escolas**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento João da Rosa

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um trabalho de investigação e consequente recolha de dados.

Eu, Vera Cristina Jorge Rodrigues Silva docente do grupo 600 no Agrupamento de Escolas João da Rosa em Olhão, mestranda do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Venâncio Martins, pretendo desenvolver um estudo cuja metodologia assenta numa investigação mista, em que a pergunta de partida, indaga sobre “qual o real contributo das expressões artísticas na inclusão escolar dos alunos com NEE”.

Assim, a recolha de dados, a decorrer durante o 1º e 2º períodos, será realizada apenas por mim e implicará como método de investigação - inquéritos por questionário aos professores das expressões artísticas.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado, incluindo a identidade da própria Instituição.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização da referida recolha de informação, a partir desta data e até ao final do ano lectivo.

Com os melhores cumprimentos,

Olhão, 16 de novembro de 2015

### **Apêndice III - Questionário Teste (1ª fase)**

# INQUÉRITO

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a),

Caro (a) colega,

O meu nome é Vera Rodrigues Silva, e sou aluna do Mestrado em Educação Especial Domínios cognitivo e Motor: da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. No âmbito da minha investigação "Qual o real contributo das expressões artísticas na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais", venho por este meio solicitar a sua colaboração.

Para o efeito, basta aceder ao inquérito que se encontra abaixo e preencher com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Todos os dados e respostas são absolutamente confidenciais e serão utilizados exclusivamente para o fim supracitado.

**Obrigada pela sua colaboração!**

## A – Dados Sóciodemográficos

### 1 – Género

Masculino       Feminino

### 2 – Grupo etário:

- Dos 20 aos 35 anos  
 Dos 36 aos 45 anos  
 Dos 46 aos 55 anos  
 Mais de 56 anos

### 3 – Habilitações académicas:

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutoramento

**4 - Formação na área das artes:**

- Sim  Não

**4.a. – Se sim, adquiriu esses conhecimentos através de:**

- Formação base  
 Ações de formação  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutorado

**5 – Formação na área da educação especial:**

- Sim  Não

**5.a. – Se sim, adquiriu esses conhecimentos através de:**

- Formação base  
 Ações de formação  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutorado

**6 – Tempo de serviço:**

- Entre 0 e 5 anos  
 Entre 6 e 10 anos  
 Entre 11 e 20 anos  
 Mais de 20 anos

**7 – Nível ou níveis de ensino que leciona:**

- Pré-escolar  
 1º Ciclo  
 2º Ciclo  
 3º Ciclo

## B- Dados de opinião

De acordo com a sua experiência e/ ou conhecimentos que tem sobre o papel que as artes visuais apresentam na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, indique o seu grau de concordância ou discordância em cada uma das seguintes afirmações.

	<b>Discordo</b>	<b>Neutro</b>	<b>Concordo</b>
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos “normais” ficam prejudicados no seu desempenho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As <b>expressões artísticas</b> são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As experiências promovidas pelos professores das <b>expressões artísticas</b> têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que estratégias utiliza para a promoção da socialização dos alunos com NEE na turma?			
18. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Que materiais didáticos utiliza durante as suas aulas?			
20. Os professores de <b>expressões artísticas</b> orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os professores de <b>expressões artísticas</b> abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de <b>expressão artística</b> , os professores utilizam estratégias diferentes em momentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

diferentes.			
23. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. É importante que o professor de <b><u>expressão artística</u></b> reflita sobre a sua prática inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Considero o resultado da expressão conseguida, através das <b><u>EA</u></b> , um valioso meio de comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Considero as <b><u>EA</u></b> pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas percepções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Considero as <b><u>EA</u></b> pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. O professor de <b><u>expressão artística</u></b> deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. As <b><u>expressões artísticas</u></b> ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. As <b><u>EA</u></b> podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Considero as <b><u>EA</u></b> o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis mais profundos de compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Os professores das <b><u>expressões artísticas</u></b> valorizam a socialização nas suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Apêndice IV - Questionário Final (2ª fase)**

# INQUÉRITO

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a),

Caro (a) colega,

O meu nome é Vera Rodrigues Silva, e sou aluna do Mestrado em Educação Especial Domínios cognitivo e Motor: da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. No âmbito da minha investigação "Qual o contributo das expressões artísticas na inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais", venho por este meio solicitar a sua colaboração.

Para o efeito, basta aceder ao inquérito que se encontra abaixo e preencher com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. A sua opinião para nós é muito importante.

Todos os dados e respostas são absolutamente confidenciais, será mantido o anonimato e serão utilizados exclusivamente para o fim supracitado.

**Obrigada pela sua colaboração!**

## A – Dados Sóciodemográficos

### 1 – Género

Masculino       Feminino

### 2 – Grupo etário:

- Dos 20 aos 35 anos  
 Dos 36 aos 45 anos  
 Dos 46 aos 55 anos  
 Mais de 56 anos

### 3 – Habilitações académicas:

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutoramento

**4 - Formação na área das artes:**

- Sim  Não

**4.a. – Se sim, adquiriu esses conhecimentos através de:**

- Formação base  
 Ações de formação  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutorado

**5 – Formação na área da educação especial:**

- Sim  Não

**5.a. – Se sim, adquiriu esses conhecimentos através de:**

- Formação base  
 Ações de formação  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutorado

**6 – Tempo de serviço:**

- Entre 0 e 5 anos  
 Entre 6 e 10 anos  
 Entre 11 e 20 anos  
 Mais de 20 anos

**7 – Nível ou níveis de ensino que leciona:**

- Pré-escolar  
 1º Ciclo  
 2º Ciclo  
 3º Ciclo

**B- Dados de opinião**

De acordo com a sua experiência e/ ou conhecimentos que tem sobre o papel que as artes visuais apresentam na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, indique o seu grau de concordância ou discordância em cada uma das seguintes afirmações.

	<b>Discordo</b>	<b>Neutro</b>	<b>Concordo</b>
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos “normais” ficam prejudicados no seu desempenho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

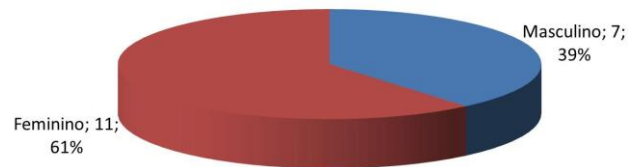
12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Que estratégias utiliza para a promoção da socialização dos alunos com NEE na turma?			
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Que materiais didáticos utiliza durante as suas aulas?			
21. Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhramento dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio de comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas perceções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

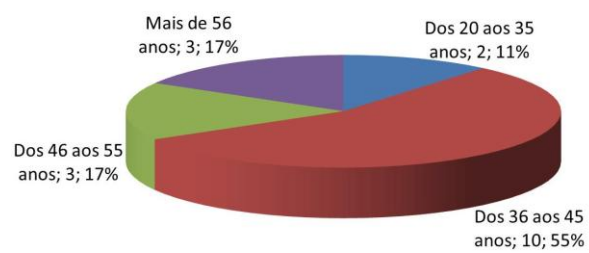
mais profundos de compreensão.			
33. Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Apêndice V – Gráficos**

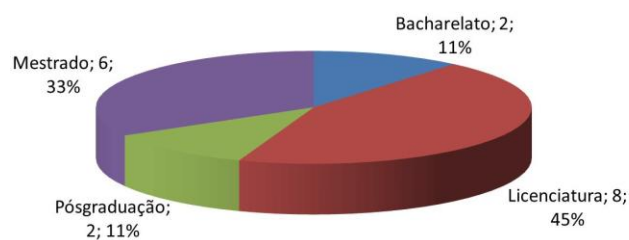
**Gráfico 8. Género dos participantes**



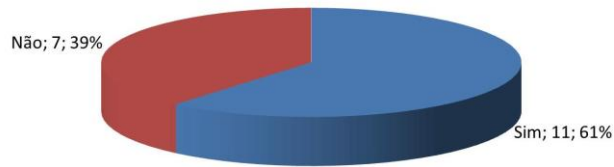
**Gráfico 9. Grupo etário**



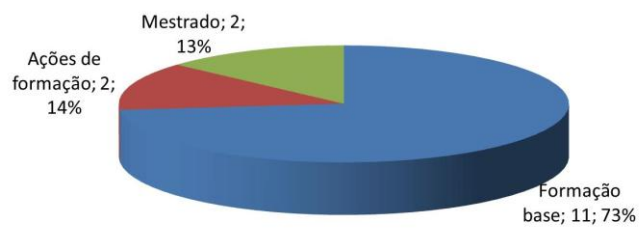
**Gráfico 10. Habilitações académicas**



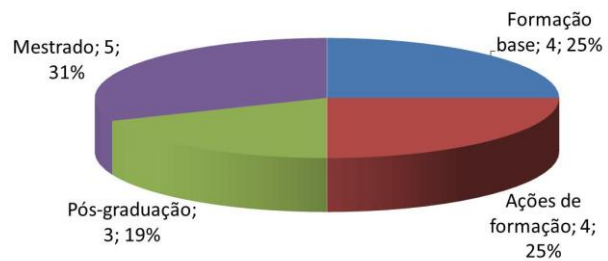
**Gráfico 11. Formação na área das artes**



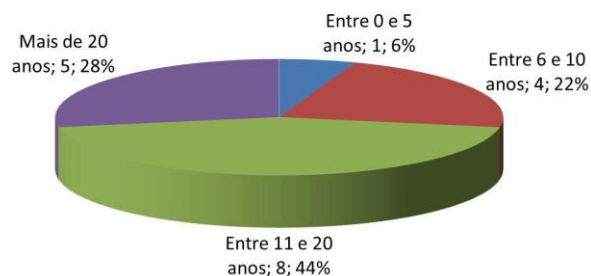
**Gráfico 12. Se sim, adquiriu esses conhecimentos através de:**



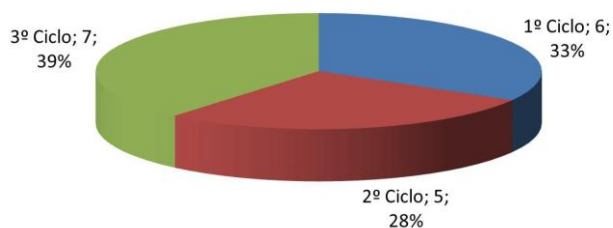
**Gráfico 13. Adquiriu conhecimentos na área de EE através de:**



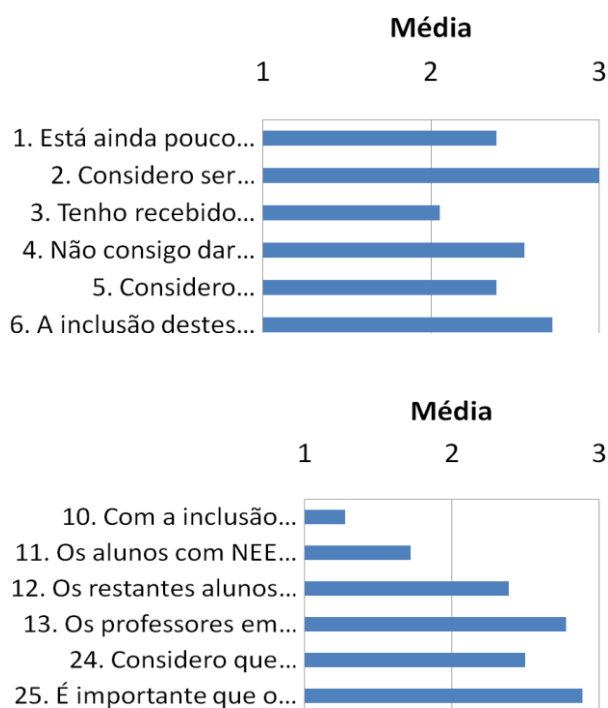
**Gráfico 14. Tempo de serviço (até 31 de agosto 2015)**



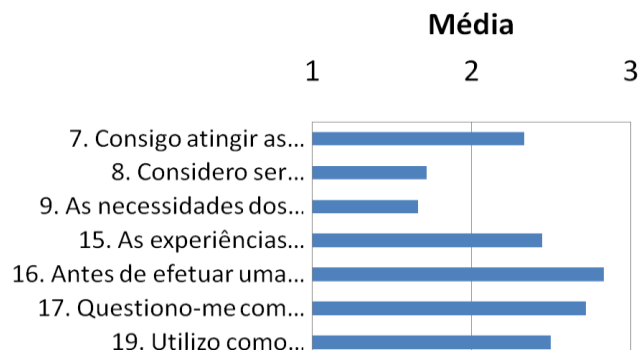
**Gráfico 15. Nível ou níveis de ensino que leciona**



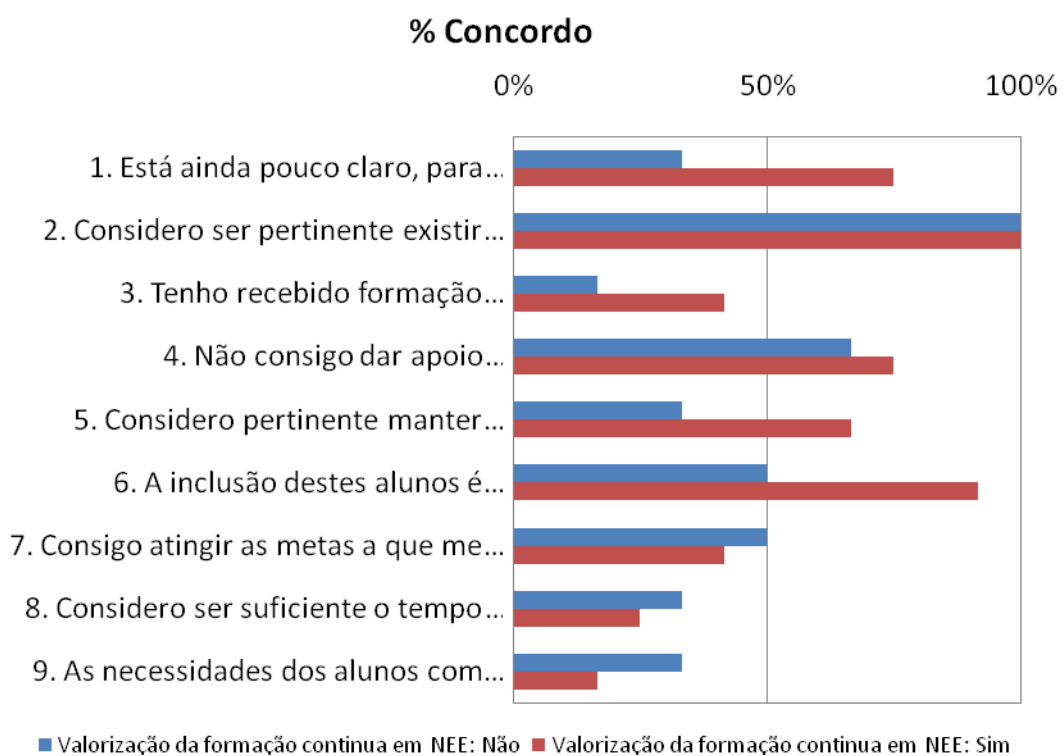
**Gráfico 16. Média: Como é percebida a inclusão na escola pelos professores de EA**

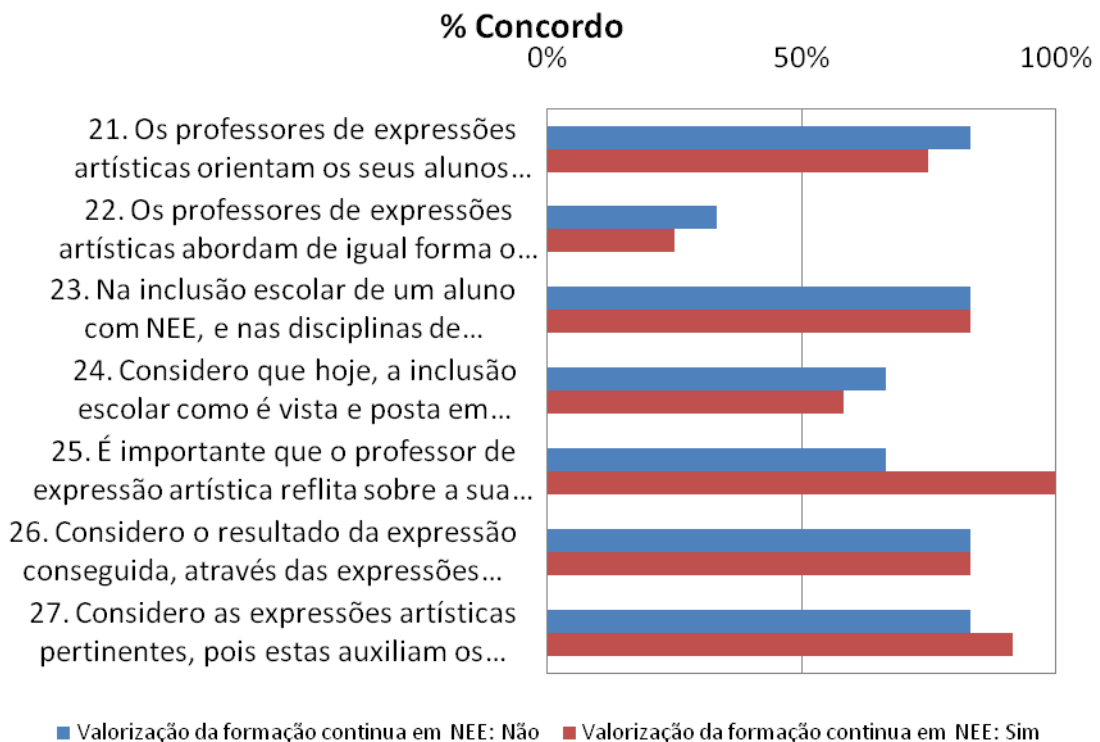
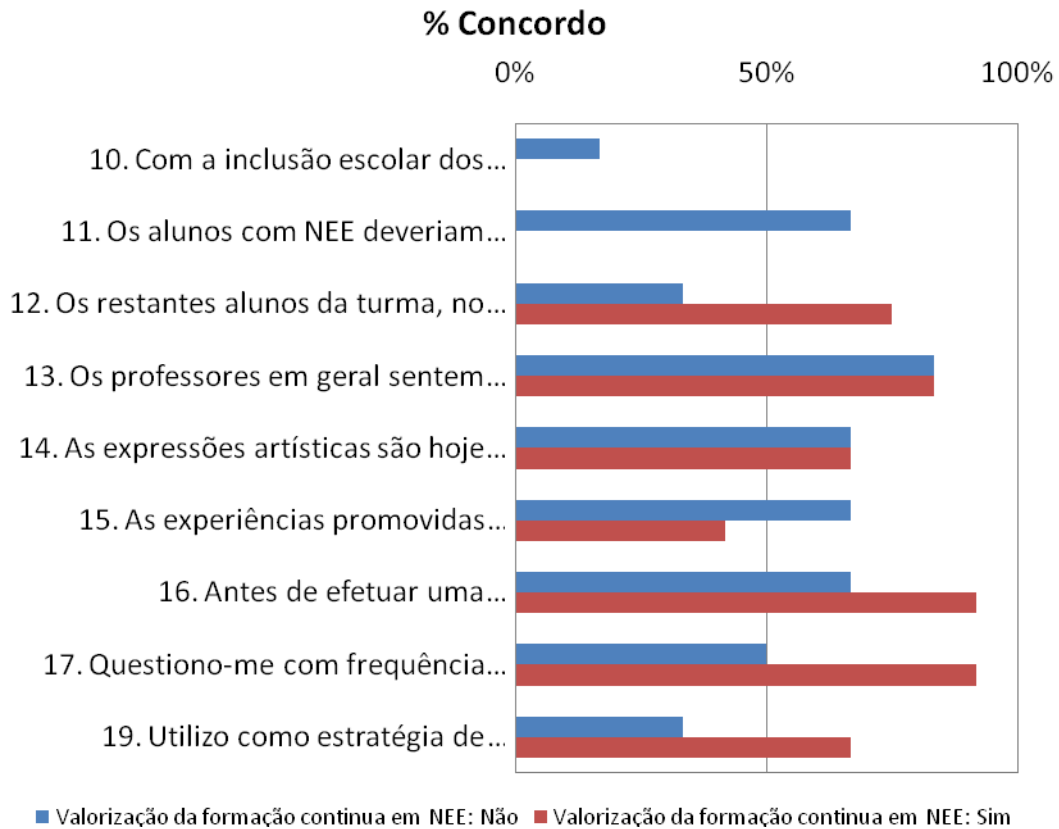


**Gráfico 17. Média: Afirmações relacionadas com as estratégias de promoção da inclusão dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas)**

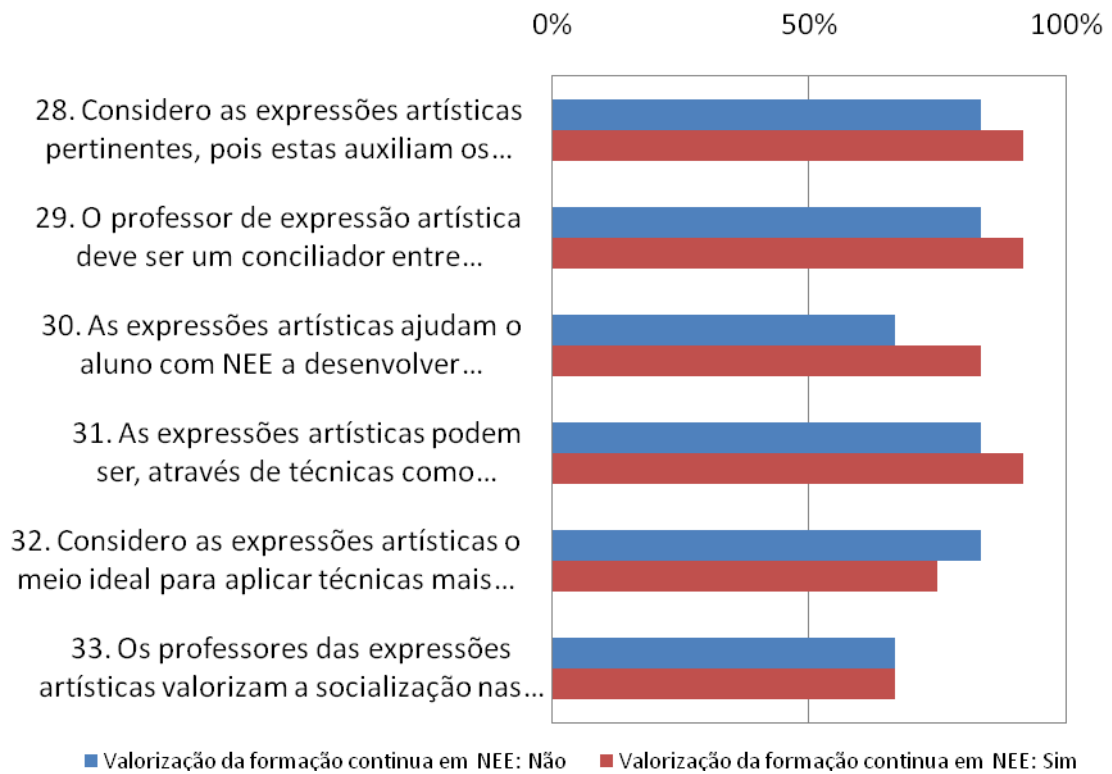


**Gráfico 18. Relações de concordância entre as afirmações relacionadas com a visão e estratégias de promoção da inclusão e a valorização da formação contínua em NEE**





### % Concordo



## Apêndice VI – Tabelas

**Tabela 20. Estatística: Visão sobre a inclusão**

	N	Média	Desvio	Coef.
			Padrão	Varição
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	18	2,39	0,85	36%
2. Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores.	18	3,00	0,00	0%
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	18	2,06	0,80	39%
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	18	2,56	0,78	31%
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	18	2,39	0,78	33%
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	18	2,72	0,57	21%
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho escolar.	18	1,28	0,57	45%
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	18	1,72	0,83	48%
12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	18	2,39	0,85	36%
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	18	2,78	0,55	20%
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE.	18	2,50	0,71	28%
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	18	2,89	0,32	11%

**Tabela 21. Frequências e percentagens das estratégias pedagógicas de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE**

	Discordo		Neutro		Concordo	
	f	%	f	%	f	%
	7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	2	11,1%	8	44,4%	8
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos.	10	55,6%	3	16,7%	5	27,8%
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial.	10	55,6%	4	22,2%	4	22,2%
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.	1	5,6%	8	44,4%	9	50,0%
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.			3	16,7%	15	83,3%
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	1	5,6%	3	16,7%	14	77,8%
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	1	5,6%	7	38,9%	10	55,6%

**Tabela 22. Estatísticas: Estratégias pedagógicas de promoção da inclusão, do desenvolvimento emocional e das potencialidades dos alunos com NEE (Estratégias Pedagógicas).**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	18	2,33	0,69	29%
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos.	18	1,72	0,89	52%
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial.	18	1,67	0,84	50%
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.	18	2,44	0,62	25%
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	18	2,83	0,38	14%
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	18	2,72	0,57	21%
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	18	2,50	0,62	25%

**Tabela 23. Concordância com as afirmações relacionadas com a visão sobre a inclusão**

	% Concordo
1. Está ainda pouco claro, para alguns docentes, o que é uma educação inclusiva.	61%
2. Considero ser pertinente existir formação nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) na formação inicial de professores.	100%
3. Tenho recebido formação contínua específica adequada nesta área.	33%
4. Não consigo dar apoio individualizado como gostaria aos alunos com NEE.	72%
5. Considero pertinente manter estes alunos em turmas do ensino regular.	56%
6. A inclusão destes alunos é benéfica para eles.	78%
10. Com a inclusão escolar dos alunos com NEE os alunos ditos "normais" ficam prejudicados no seu desempenho escolar.	6%
11. Os alunos com NEE deveriam estar em escolas especiais.	22%
12. Os restantes alunos da turma, no geral, recebem bem os alunos com NEE.	61%
13. Os professores em geral sentem dificuldades e sem competências suficientes para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.	83%
24. Considero que hoje, a inclusão escolar como é vista e posta em prática, contribui para o automelhoramento dos alunos com NEE.	61%
25. É importante que o professor de expressão artística reflita sobre a sua prática inclusiva.	89%

**Tabela 24. Concordância com as afirmações relacionadas com Estratégias pedagógicas**

	<b>% Concordo</b>
7. Consigo atingir as metas a que me proponho com eles.	44%
8. Considero ser suficiente o tempo semanal que foi atribuído à minha disciplina para uma eficaz intervenção junto destes alunos.	28%
9. As necessidades dos alunos com NEE têm sido satisfeitas na sala de aula, mesmo sem o apoio da Educação Especial.	22%
15. As experiências promovidas pelos professores das expressões artísticas têm sido oportunas e capazes de desenvolver as potencialidades dos alunos com NEE.	50%
16. Antes de efetuar uma planificação costumo questionar-me do que quero que os meus alunos com NEE aprendam.	83%
17. Questiono-me com frequência sobre o que é que os alunos NEE sabem no final da aula que não sabiam antes do seu começo.	78%
19. Utilizo como estratégia de socialização o trabalho de grupo cooperativo.	56%

**Tabela 25. Concordância com as afirmações relacionadas com a Expressão Artística no processo de Inclusão**

	<b>% Concordo</b>
14. As expressões artísticas são hoje uma peça chave no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.	67%
21. Os professores de expressões artísticas orientam os seus alunos com NEE para a descoberta através da experiência.	78%
22. Os professores de expressões artísticas abordam de igual forma o método de ensino e aprendizagem para todos os alunos com NEE.	28%
23. Na inclusão escolar de um aluno com NEE, e nas disciplinas de expressão artística, os professores utilizam estratégias diferentes em momentos diferentes.	83%
26. Considero o resultado da expressão conseguida, através das expressões artísticas, um valoroso meio de comunicação.	83%
27. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem as suas perceções.	89%
28. Considero as expressões artísticas pertinentes, pois estas auxiliam os alunos a exteriorizarem os seus sentimentos.	89%
29. O professor de expressão artística deve ser um conciliador entre oportunidade e qualidade do aluno com NEE.	89%
30. As expressões artísticas ajudam o aluno com NEE a desenvolver competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes.	78%
31. As expressões artísticas podem ser, através de técnicas como aprender pela descoberta e experiência, fortes potenciadoras do envolvimento ativo do aluno com NEE.	89%
32. Considero as expressões artísticas o meio ideal para aplicar técnicas mais ativas de aprendizagem, capaz de promover nos alunos com NEE, níveis mais profundos de compreensão.	78%
33. Os professores das expressões artísticas valorizam a socialização nas suas aulas.	67%