

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização  
em Educação Especial

# A Música em Contexto Escolar: Inclusão ou Exclusão do Aluno com Espectro do Autismo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de  
Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ciências  
da Educação – Especialização em Educação Especial

Candidata: Inês Alexandra Teixeira Ferreira  
Sob orientação de Professora Doutora Maria Isabel Santo de  
Miranda Cunha

Porto, março de 2014

## Resumo

Este estudo resulta de uma investigação onde se pretende saber se os professores de música (expressão musical e educação musical), trabalham com os seus alunos com Espetro do Autismo de uma forma inclusiva. Assim, na fundamentação teórica, consideramos pertinente refletir sobre a escola inclusiva e a diferença e sobre a formação dos professores cada vez mais essencial numa sociedade inclusiva. A revisão literária centrou-se ainda no Espetro do Autismo, refletindo sobre a inclusão de alunos com esta problemática em contexto educativo, o trabalho em equipa entre os professores, o papel do professor de educação musical e expressão musical, e a importância da música numa perspetiva de inclusão.

Para o efeito, e utilizando uma metodologia quantitativa, construímos um Inquérito por Questionário, que nos serviu como instrumento de recolha de dados cuja a amostra é constituída por 56 docentes de música do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Os resultados comprovam que os professores possuem alguma falta de conhecimento no que respeita à identificação das características do Espetro do Autismo; consideram que os modelos organizativos de resposta existentes nas escolas para atender alunos com Espetro do Autismo ainda são escassos; têm dificuldade em identificarem corretamente os papéis e competências dos professores do Ensino Regular e dos professores de Educação Especial e admitem sua a falta de formação para lidar com alunos com Espetro do Autismo. Comprovamos ainda que os professores de música, na sua perspetiva, começam a adotar estratégias de ensino/aprendizagem de forma a promoverem uma maior inclusão dos alunos com Espetro do Autismo, e consideram os benefícios da música no processo de ensino/aprendizagem do aluno com Espetro do Autismo. No entanto, ainda revelam algumas dificuldades no processo de inclusão dos alunos.

Palavra Chave: Inclusão, Espetro do Autismo, Música.

## **Abstrat**

This study is the result of an investigation to assert if music teachers (musical education and musical expression) work with their students with Autism Spectrum disorders in a socially inclusive way. Therefore, in the theoretical analysis, we have focused on analyzing the concept of inclusive education and the ever growing need for proper training for teachers in a more inclusive society. The literary revision was focused on the Autism Spectrum, analyzing the social inclusion of children with this disorder in the educational context, teamwork between teachers, the role of the musical education and musical expression teacher, and the importance of music in the perspective of inclusion.

As a result, and using a quantitative method, we have built an inquiry that has served as a tool for gathering data whose sample is composed of 56 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade teachers. The results show that teachers have a lack of knowledge in respect to identifying the characteristics of Autism Spectrum disorders; they consider that the organizational models for responding to such disorders in schools are limited; they have trouble correctly identifying the roles and competences of regular and special education teachers, and admit the lack of training necessary to deal with students with Autism Spectrum disorders. We have also noted that music teachers, in their own perspective, are beginning to adopt teaching strategies that promote inclusion of students with Autism Spectrum disorders, and consider the benefits of music in the learning process.

However, still show some difficulty in the process of inclusion of students.

Keywords: Inclusion, Autism Spectrum, Music.

## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado a todos os que deram o seu contributo e ajuda para que esta dissertação fosse possível ser realizada.

Deixo um agradecimento especial à minha orientadora Doutora Isabel Cunha, pela sua competência científica, pela dedicação, paciência, incentivo e pelas críticas construtivas, para que este estudo pudesse ser concretizado.

À minha família, pilar da minha educação, por todo o apoio e ajuda disponível para que conseguisse conquistar esta etapa na minha vida.

À minha grande amiga de longa data, Marlene Silva, pelo incentivo, persistência na realização do Mestrado, apoio e ajuda constante nos momentos mais angustiantes na realização da minha Dissertação.

Ao meu namorado, Ricardo Cruz, pela paciência, apoio, ajuda e incentivo nos momentos mais difíceis.

A todos os professores que mostraram disponibilidade no preenchimento do questionário.

Por último, e não menos importante, às colegas do Mestrado, em especial a Helena Lima e Ana Oliveira, pela força, pelo convívio e apoio mostrado para a realização da minha Tese.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
Capítulo I – A ESCOLA INCLUSIVA.....	17
1. A Escola Inclusiva e a Diferença.....	17
Capítulo II – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	27
1. A Formação dos Professores – Formação Inicial, Contínua e a Especializada.....	27
2. O papel do Professor de Educação e Expressão Musical .....	35
Capítulo III – ESPETRO DO AUTISMO EM CONTEXTO EDUCATIVO	44
1. Conceito e Características do EA .....	44
2. Inclusão de alunos com EA em Contexto Educativo .....	49
3. O trabalho em equipa entre Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular .....	53
4. A música numa Perspetiva de Inclusão .....	56
Parte II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	62
Capítulo I - METODOLOGIA .....	63
Introdução.....	63
1. Objetivos .....	63
2. Hipóteses .....	64
3. Amostra.....	65
4. Instrumentos .....	70
5. Procedimentos .....	82
Capítulo II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..	83
1. Descrição dos resultados.....	83
2. Discussão dos resultados .....	120
CONCLUSÃO.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	142

## Índice dos Quadros

Quadro 1 – Guião da construção do nosso Inquérito.....	74
--	----

## Índice das Tabelas

Tabela 1 – Análise das questões referentes à Categoria II .....	75
Tabela 2 – Análise das questões referentes à Categoria III .....	76
Tabela 3 – Análise das questões referentes à Categoria IV .....	77
Tabela 4 – Análise das questões referentes à Categoria V .....	78
Tabela 5 – Análise das questões referentes à Categoria VI .....	79
Tabela 6 – Análise das questões referentes à Categoria VI .....	80
Tabela 7 – Análise das questões referentes à Categoria VI .....	81
Tabela 8 – Análise descritiva global referente à identificação das características dos alunos com EA .....	83
Tabela 9 – Identificação das características do EA em função das habilitações académicas .....	87
Tabela 10 - Análise descritiva global da identificação do EA em função do grupo de professores sem contacto com EA e com contacto com EA .....	87
Tabela 11 – Verificação da existência de diferenças significativas em função do grupo de professores sem contacto com EA e com contacto com EA com recurso ao teste T-Student.....	88
Tabela 12 – Análise descritiva global referente aos itens que não pertencem às características do EA .....	88
Tabela 13 – Análise descritiva global referente aos modelos organizativos de resposta .....	90
Tabela 14 – Análise descritiva global dos modelos organizativos de resposta em função das habilitações académicas .....	94
Tabela 15 – Verificação da existência de diferenças significativas dos modelos organizativos de resposta em função das habilitações académicas com recurso ao teste One-way ANOVA .....	95

Tabela 16 – Competências atribuídas ao professor do Ensino Regular e ao Professor de Educação Especial em função das habilitações Académicas .....	98
Tabela 17 - Análise descritiva global da dimensão referente à perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA .....	99
Tabela 18 – Perceção dos professores de música referente à inclusão dos alunos com EA em função das suas habilitações académicas.....	101
Tabela 19 – Perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA em função do grupo de professores de música com contacto com EA e sem contacto com EA. ....	102
Tabela 20 – Análise descritiva global da dimensão referente às estratégias de ensino aprendizagem que os professores de música promovem para uma maior inclusão de alunos com EA.....	103
Tabela 21 – Estratégias de ensino/aprendizagem que os professores promovem para uma maior inclusão dos alunos com EA em função das habilitações académicas .....	106
Tabela 22 – Análise descritiva global no que se refere às dificuldades assinaladas pelos professores de música .....	108
Tabela 23 – Análise descritiva das dificuldades assinaladas pelos professores, em função do grupo de professores especializados e não especializados .....	112
Tabela 24 – Verificação da existência de diferenças significativas das dificuldades assinaladas pelos professores, em função do grupo de professores especializados e não especializados com recurso ao teste T-Student.....	113
Tabela 25 – Análise descritiva global no que se refere ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA .....	113
Tabela 26 – Contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função das habilitações académicas .....	117
Tabela 27 – Análise descritiva do contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função do grupo de professores com contacto com EA e sem contacto com EA .....	117

Tabela 28 – Contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função do grupo de professores com contacto com EA e sem contacto com EA com recurso ao teste T-Student ..... 118

## Índice dos gráficos

Gráfico 1 - Género dos inquiridos ..... 66

Gráfico 2 – Idade os Inquiridos ..... 66

Gráfico 3 – Habilitações Académicas..... 67

Gráfico 4 – Formação Especializada ..... 67

Gráfico 5 – Formação Especializada (1) ..... 68

Gráfico 6 – Tempo de Serviço..... 68

Gráfico 7 – Contacto com alunos com EA ..... 69

Gráfico 8 – Situação Profissional ..... 69

Gráfico 9 – Identificação das Características do EA ..... 84

Gráfico 10 – Identificação dos itens que não pertencem às características dos alunos com EA ..... 89

Gráfico 11 – Organização e Gestão da Escola ..... 91

Gráfico 12 – Recursos humanos existentes na escola ..... 92

Gráfico 13 – Organização de Espaços e Recursos Materiais..... 93

Gráfico 14 – Competências atribuídas ao Professor do Ensino Regular e Professor de Educação Especial ..... 96

Gráfico 15 – Perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA ..... 100

Gráfico 16 – Estratégias de ensino/aprendizagem que promovem uma maior inclusão dos alunos com EA ..... 104

Gráfico 17 – Dificuldades assinaladas pelos professores ao nível da formação ..... 109

Gráfico 18 – Dificuldades assinaladas pelos professores no que respeita ao trabalho com alunos em inclusão..... 110

Gráfico 19 – Dificuldades assinaladas pelos professores no que respeita à gestão do processo de inclusão.....	111
Gráfico 20 – Perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver no aluno com EA .....	114

## **Lista de Abreviaturas**

EA – Espectro do Autismo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DSM – IV – TR – Manual de Diagnóstico e Estatística IV

DL – Decreto-Lei

CEB – Ciclo do Ensino Básico

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

AEC,s – Atividades de Enriquecimento Curricular

SPSS – Statistical Package for the Social Science

PEE – Professor de Educação Especial

PER – Professor Do Ensino Regular

PEI – Programa Educativo Individual

## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação decorre da investigação realizada no âmbito do Mestrado e Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial na Escola Superior e Educação de Paula Frassinetti e tem como principal objetivo, perceber de que forma os professores de música trabalham inclusivamente a educação/expressão musical com alunos com EA.

Nos dias que correm, o sistema educativo português tem vindo a deparar-se com um vasto leque de problemas e desafios, que assentam cada vez mais em dificuldades associados à educação especial. As escolas começaram a defrontar-se com realidades inclusivas, e com a necessidade de alterar as suas formas de intervenção, para tentarem responder eficazmente e de forma inclusiva a todos os alunos.

Rodrigues (2003), afirma que o sistema educativo português parece ter perdido a noção de como responder às necessidades educacionais dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). O insucesso escolar faz-se sentir nas escolas dos dias de hoje, devido à falta de conhecimentos, de serviços adequados, de colaboração entre outros. Salientamos que a inclusão presente na atualidade, necessita de ter em conta algum dos parâmetros referido anteriormente, que todas as escolas se necessitam de “reger”, tendo sempre em atenção as especificidades das necessidades de cada aluno. A própria escola ao seguir uma educação inclusiva de todos os alunos, de maneira a que todos se integrem na mesma comunidade, contribui para uma promoção de igualdades de oportunidades, para a construção de um conhecimento construído e partilhado, de forma a prepará-los para a vida profissional sem discriminação. Isto porque ao não dar muita importância, ou pouca importância a esta necessidade, acabamos por esquecer o que de facto a educação inclusiva promove: “a educação de todos os alunos dentro da escola regular” (Tilstone, Florian, Rose, 2003:36). Aliás, Afonso (2004:35) afirma mesmo que não faz sentido debater sobre os benefícios da integração

“se não se tiver em conta que ela não é um fim, em si mesma”, mas antes um processo que pode dar origem a diversas alterações numa perspetiva de escola para todos. Isto porque, é necessário analisar a forma como os professores tratam as diferenças existentes em contexto de sala, até porque, nos dias que correm, muito se tem especulado sobre a formação da docência em Portugal. São vários os autores que abordam esta problemática, onde cada vez mais se tem dado ênfase à formação da docência.

Neste contexto, em linhas gerais, fazendo uma retrospectiva breve, salientamos que a formação dos professores é assegurada por instituições de ensino superior. Aliás, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de outubro, (com as alterações incorporadas pela Lei nº 115/97 de 19 de setembro), é bem clara e direta, referindo no artigo 31.º que

*“os educadores de infância e os professores dos ensino básico e secundário, adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino”* (Mesquita, 2011:46).

Cabe, às Escolas Superiores de Educação e Universidades, certificar e dotar os professores, com competências necessárias para o seu exercício profissional. No entanto, para não haver grandes discrepâncias de Instituição para Instituição, cabe ao Governo definir perfis de competências conforme o n.º 2 do artigo 31.º da LBSE (Mesquita, 2011). Paralelamente, é necessário capacitar os professores, para uma aprendizagem ao longo da vida, para que o desempenho profissional seja enriquecido através de uma adaptação contínua aos desafios, capacitando-os para uma atitude crítica face à realidade social, estando sempre em constante inovação e investigação em relação à atividade educativa, tendo sempre presente uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. Em 2001, com o Decreto-Lei (DL) nº 240/2001 de 30 de agosto, estabeleceu-se o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, apresentando-se assim, como um quadro orientador para as instituições de ensino superior (Mesquita, 2011).

Sendo assim, para Campos (2003:25, cit. Mesquita, 2011:48) um perfil define essencialmente: (i) o nível da qualificação profissional, (ii) a área de

atuação do profissional, (iii) a caracterização do desempenho esperado o profissional; (iv) as qualificações necessárias a esse desempenho (v) as oportunidades de aprendizagem a promover para desenvolver tais qualificações. O sistema de formação de professores, enquadra-se, como já referimos numa aprendizagem ao longo da vida, no seu desenvolvimento profissional, incluindo “a formação inicial, a formação contínua, e a formação especializada” (Mesquita, 2011:49).

Sendo a escola uma instituição à qual cabe o desenvolvimento do aluno com EA, é essencial que haja uma enorme colaboração entre pais, escola e a própria criança, para que se proporcione o seu pleno desenvolvimento. É necessário esta relação entre professores e pais e próprios alunos, para que ambos sintam que estão a caminhar no mesmo sentido, tendo sempre o cuidado de ir ao encontro das necessidades dos alunos. A escola, cada vez mais, é orientada para um ensino interativo e eficaz, mediante os seus recursos. No entanto, salientamos aqui a ideia de Cavaco (2009), que afirma que é importante realçar que grande parte dos professores nunca “tiveram qualquer tipo de contacto com alunos com EA, o que dificulta muito a intervenção realizada a estas alunos, associando ainda a falta de conhecimento sobre esta patologia” (2009:120). Daí que consideramos importante direccionar o nosso estudo para esta problemática, tentando perceber se os professores de música possuem dificuldade em identificar corretamente as principais características do EA, para serem capazes de apoiar e dar uma resposta inclusiva a estes alunos.

Tendo em conta que as escolas adotam, ou necessitariam de adotar uma postura inclusiva a todos alunos com EA, pressupõe-se que as mesmas se adaptem, e se preparem tendo em atenção os meios, as dificuldades e recursos, de forma a promover o sucesso dos alunos. Ora, se, de acordo com Pereira (2005:21) os alunos “evidenciam dificuldades de orientação espacial, não sabendo por onde ir e/ou como chegar a um local”, as escolas, têm de proporcionar uma adequada organização do ambiente proporcionando-lhes pontos de referência, ajudando a criança a situar-se. O tamanho a sala, a luminosidade, a organização da sala, o mobiliário, entre outros, são aspetos

essenciais e fulcrais, para o desenvolvimento pleno dos alunos com EA. Outra área que ajuda os alunos com EA é a música. Isto porque a música ajuda ao desenvolvimento de três domínios “funções cognitivas, emocionais e sociais [...] estas considerações devem estar no centro da educação musical” (Hargreaves, 2009:5). A música ajuda na organização da identidade, das suas relações interpessoais e do seu humor na vida do dia a dia, tendo um papel claro na formação e na expressão da auto identidade. É preciso os professores de música não se esquecerem que cada vez mais a música influencia a vida e o comportamento diário das pessoas. Davidson, (1999) refere ainda que, a música tem raízes em respostas físicas que se encontram na maneira como captamos e respondemos a estímulos rítmicos “é algo que apreciamos bastante e o nosso corpo responde com naturalidade e grande prazer” (1999:80). Aliás Hargreaves (2009) afirma mesmo que o “ritmo pode promover benefícios na vida cognitiva, emocional e social dos alunos” (Hargreaves, 2009:5).

Sendo assim, de forma a aprofundar os conhecimentos sobre esta problemática, abordaremos na parte I, a componente teórica do nosso estudo. No 1º Capítulo iremos aprofundar e refletir sobre a retrospectiva da escola inclusiva, bem como perceber a importância de existir uma resposta à diferenciação e diversificação curricular que necessitam de ser expressas em contexto escolar, uma vez que tanto se tem discutido na sociedade e no meio escolar. Pois, como afirma Afonso (2004:33) “é necessário lembrar que os alunos sempre foram diferentes mesmo no tempo em que as escolas eram só para uma minoria”.

No Capítulo 2 iremos refletir sobre a importância de uma formação ao longo da vida, numa sociedade em constante mudança, em que os professores de música necessitam de se manter sempre atualizados e ativos, para poderem dar uma resposta mais atempada a alunos com NEE. Iremos igualmente aprofundar o papel do professor de Educação musical e Expressão Musical.

No Capítulo 3, serão apresentadas as principais características do EA, ao mesmo tempo que iremos perceber e dar a conhecer estratégias que

ajudem os docentes a perceberem que ao potenciarem medidas educativas, estratégias e intervenções devidamente planeadas e diversificadas, ajudam na inclusão dos alunos com EA. Isto porque, não podemos ignorar que o EA existe. Podemos sim, encontrar “formas inovadoras, diferenciadas e produtivas que ajudem a melhorar a qualidade de vida dos alunos com EA” (Cavaco, 2009:121). Iremos igualmente perceber a importância da música numa perspetiva de inclusão, tentando compreender a perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA.

Estruturada a componente teórica, realizamos, na parte II a componente empírica do nosso estudo. No primeiro ponto, iremos descrever os objetivos do nosso estudo, construir as hipóteses, delimitar a nossa amostra, indicar os instrumentos e de seguida os procedimentos metodológicos que foram realizados. No segundo ponto concluiremos com a discussão dos resultados obtidos, comprovando ou não as nossas hipóteses. O presente estudo finaliza-se com as conclusões sobre os aspetos mais significativos do nosso estudo.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo I – A ESCOLA INCLUSIVA

### 1. A Escola Inclusiva e a Diferença

A Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca, em 1994. “despertou nos governos, uma grande determinação para o seu cumprimento” despoletando a substituição do termo integração, pela inclusão. (Rodrigues, 2003:90). Esta declaração, conhecida como Declaração de Salamanca, veio estipular uma Educação Inclusiva, ou seja uma educação para todos, partindo do princípio que todos têm direito a uma educação, permitindo responder assim, ao seu sucesso educativo, à diversidade de características e às necessidades de todos os alunos, “centrada na comunidade, livre de barreiras, promotora de colaboração e equidade” (Rodrigues, 2006:3)

A Unesco afirma-nos (1994:21),

*“que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades.”*

Sendo assim, segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio de serviços de educação especial “isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE” (Correia, Cabral & Martins, 1997a:33). Assim uma escola inclusiva pressupõe-se uma escola livre de barreiras existentes, desde as simples barreiras arquitectónicas, até às aprendizagens dos alunos. Para uma educação inclusiva, pressupõe-se que uma escola, encare “os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada, e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular” (Rodrigues, 2006:4). Tendo cada criança características únicas e interesses próprios,

pretende-se que os sistemas de educação sejam planeados e os programas educativos implementados tendo em conta as diferentes capacidades dos alunos, para que a inclusão constitua uma resposta de qualidade (Rodrigues, 2006).

De acordo com a Unesco (1994:17) “As escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” No entanto, a escola tem de se adaptar a sociedades mais heterogêneas, e mesmo dos “benefícios que advêm desta adaptação para um leque mais alargado de alunos que estejam fora da escola por abandono ou insucesso escolar” (Rodrigues, 2006:91). Assim, as escolas precisam de diversificar as suas respostas, tendo à disposição equipamento necessário e que disponham igualmente de recursos materiais mais diferenciados, professores mais especializados, para criar serviços de qualidade, para proporcionar uma educação inclusiva de forma a responder com competência e rigor à diversidade de todos os alunos.

O termo inclusão, permitiu que as escolas acolhessem e valorizassem diferentemente os alunos, conforme as suas características rejeitando, por princípio, a exclusão de qualquer aluno pertencente à comunidade escolar. No entanto, uma questão importante coloca Rodrigues (2003:91) “poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é?”. Ora, o que assistimos diariamente é à exclusão na sociedade de pessoas diferentes. Haver uma escola inclusiva, quando a sociedade não o é, acaba por não fazer grande sentido e grande coerência (Rodrigues, 2003). Neste pressuposto, pretende-se apostar mais numa educação inclusiva que começa aos poucos a ganhar mais peso e atenção, tentando envolver toda a comunidade e conseqüentemente a família (Rodrigues, 2003). Segundo Wilson (2000, cit. Rodrigues, 2003:95) a palavra inclusão, (i) é situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa; (ii) é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação; (iii) promove a colaboração em lugar de competição; (iv) propõe a igualdade e ideias democráticas.

No entanto, para Correia (2003), o termo inclusão, refere-se à inserção dos alunos com NEE nas classes regulares, para que possa, sempre que

possível receber os serviços adequados, e com apoio adequado. Apoio este em que seja possível desenvolver aptidões essenciais para a sua vida futura. No entanto, Ainscow (1997:27) afirma que “tornar uma escola inclusiva não é uma tarefa fácil”. Salientamos aqui a atenção e o cuidado de Luís Miranda Correia, numa conferência de Educação Especial promovida pelo Ministério da Educação para o facto de Mary Warnock, provavelmente a mais acérrima defensora dos movimentos de integração e inclusão educativa, “se ter penitenciado, uma vez que a interpretação comum do conceito de inclusão causou uma confusão da qual as crianças são vítimas.” (Kauffman & Lopes, 2007:43) Uma escola inclusiva implica que se aceitem as diferenças, e que apoiem as aprendizagens e respondam a todos e a cada tendo em conta as suas necessidades e características refletindo o valor da diversidade.

A inclusão baseia-se nas necessidades das crianças, sendo vista como um todo, apelando para que a escola tenha em atenção a criança-todo, e não só criança-aluno. É necessário ter em conta o desenvolvimento da criança não só a nível académico, mas também ao nível sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, Cabral & Martins 1997a). O ensino para ser eficaz, precisa de ultrapassar as suas próprias dificuldades, procurando programas inovadores, informações úteis, para que se possa melhorar a aprendizagem dos alunos. Pressupõe-se que a escola se transforme, também, num “centro para atividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias” (Correia, Cabral & Martins 1997a:34). Aliás, como afirma Kauffman & Lopes, (2007) os defensores da inclusão total, defendem que os alunos com NEE a quem são fornecidas experiências educacionais e apoio no contexto de sala de aula regular obtêm mais ganhos educacionais e sociais significativos e evidenciam níveis superiores de aprendizagem, interação e comunicação.

Wang, Haertel & Walberg (1993, cit. Correia, Cabral & Martins, 1997b:55) após um estudo realizado, afirmam que para influenciar a aprendizagem, de modo a terem maior sucesso, é necessário ter em atenção: (i) às capacidades cognitivas dos alunos; (ii) à motivação e comportamento; (iii) à organização da sala de aula; (iv) ao clima e às interações aluno/professor; (v)

à quantidade e qualidade do ensino; (vi) e ao apoio dos pais e à ajuda na aprendizagem em casa. A escola, ao atender a estas categorias, permite que haja uma maior aprendizagem e sucesso dos seus alunos. A escola ao valorizar e garantir um apoio aos professores, nomeadamente às respostas referentes às crianças com NEE, dá autonomia aos professores, para atenderem eficazmente todos os alunos. A criação de equipas inclusivas, que disponham de tempo para planificar, a criação de blocos nos horários apropriados às necessidades das crianças, a implementação de modelos próprios que permitam dividir os alunos por grupos, a existência de grupos heterogêneos, para que se possa realizar um percurso de aprendizagem em conjunto, são, para Correia (2003) aspetos essenciais para criar verdadeiramente uma escola inclusiva. Cabe à escola, envolver toda a comunidade educativa, bem como pais, professores, em que pertencem os alunos com NEE. Este envolvimento, favorece o aluno, uma vez que esta educação inclusiva, permite o seu desenvolvimento global e pessoal.

Capucha (2008) afirma, que as escolas necessitam de “contemplar nos seus Projectos Educativos, as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem” implementado respostas específicas, e parcerias a estabelecer, de maneira a assegurar a participação dos alunos com NEE, nas atividades de cada grupo e na própria comunidade educativa (2008:18). A adequação do processo de ensino e aprendizagem, é essencial, de modo a facilitar o currículo a todas as crianças com NEE. Isto pressupõe uma flexibilização ao nível curricular, nomeadamente nos objetivos, competências, metodologias, conteúdos, entre outros, de modo a que haja participação de todas as crianças. Esta adequação exige mudanças na organização escolar, pois ajudam a ir ao encontro de respostas mais adequadas para os alunos com NEE. Sendo assim, a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos na escola. Trata-se de uma mudança na cultura, práticas e políticas vivenciadas nas escolas, de modo a responderem de uma forma muito positiva à diversidade dos alunos tendo como objetivos primordiais, o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos os alunos.

Stainback & Stainback (1999), afirma que uma devida inclusão de todos os alunos, ensina-os que todos são membros igualmente valorizados na sociedade, “e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade” (1999:250). O atendimento adequado dos alunos com NEE, só funciona com a introdução de mudanças significativas e apropriadas no sistema educativo, partindo do princípio que estas respostas educativas são implementadas e adaptadas tendo em conta a diversificação do currículo. Isto porque, para atender todos os alunos, a escola tem de se transformar no sentido da diferenciação pedagógica e curricular, enfrentando o desafio de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, susceptível de educar com sucesso todos os alunos, independentemente das suas incapacidades. Ou seja, o protagonismo das escolas, não se centram na sua capacidade de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, mas também ao facto de constituir um marco importante no que respeita à ajuda da modificação de atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (Unesco, 1994:17-18, cit. Afonso, 2004).

Nos dias que correm, cada vez mais o conceito de diferenciação curricular tem vindo ganhar peso e a ser alvo de análise, numa sociedade cada vez mais exigente e inclusiva, e num ensino cada vez mais diferenciado. Diferenciado a nível de aprendizagens, línguas, culturas, entre outros. Isto porque diversificar, implica enriquecer a proposta e ampliar as alternativas, de forma a que a ação formativa esteja em melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno (Zabalza 2000). Como afirma Tomlinson (2008:7), “um bom ensino advém da capacidade de lidar com todos estes factores”. A realidade, é que cada vez mais nos apercebemos que os alunos aprendem de maneiras diferentes. O que este autor é apologista de que esta diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares, isto porque a diferenciação curricular reporta-se quer

*“à defesa de uma construção curricular [...] contextualizada nos meios de pertença dos alunos, quer à procura de vias escolares diferentes para alunos pertencentes a grupo ou culturas diversas, quer ao esforço...para diferenciar metodologias e ritmos de ensino face a alguns grupos de alunos integrados na escolar regular (Rodrigues, 2003:152).*

Neste sentido, a diferenciação curricular surge, sempre que o professor reforce uma aproximação entre as aprendizagens a serem realizadas pelos alunos, e as aprendizagens consideradas necessárias que visa reforçar esta aproximação de forma mais adequada a cada caso, que podem ocorrer a qualquer momento, e de forma espontânea nas salas de aula (Sousa, 2010). Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz dispondo de variadas opções para conseguir informação, para refletir e expressar o que aprenderam. Tomlinson (2008) refere que uma das vantagens do ensino diferenciado centra-se na formação flexível dos grupos. É necessário os professores terem uma visão crítica do que se exige dos alunos. Nesta aprendizagem curricular, os objetivos podem estar adequados às habilidades, interesses e às competências individuais de cada aluno. Stainback & Stainback (1999) vai de encontro à ideia de Tomlinson (2008), quando refere que criar atividades que abranjam as diferentes “capacidades dos alunos e que, ao mesmo tempo, mantenham um contexto de grupo com os membros da turma lidando com objetivos diferentes em momentos diferentes”, ajuda a uma maior inclusão de todos os alunos na sala de aula (1999:241). Reforça-se a ideia de Correia (2003:27), quando afirma a necessidade de serem as “características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar”. As adaptações curriculares, a flexibilização do trabalho em grupo, estimulam à participação, uma vez que estas adaptações são cada vez mais “evidentes em contextos inclusivos” (2003:27). Até porque a Declaração de Salamanca, já referido anteriormente, faz referência ao currículo, que necessita de adaptar-se às necessidades das crianças e não o inverso (ponto 28 do Enquadramento da Ação, Sousa, 2010). Como afirma Sousa (2010:79), este “princípio extravasa o próprio currículo”. É necessário que a escola se adegue, e se adapte aos alunos com NEE e não esperar que sejam os próprios alunos a adaptarem-se às escolas. Porter (1997), vai de encontro à Declaração quando afirma a necessidade de existir uma abordagem inclusiva do currículo “comum a todos os alunos que garanta

um ensino com níveis diversificados”, para dar oportunidade aos alunos de se envolverem de forma positiva nas atividades (1997:44). Apesar de se falar em inclusão dos alunos, este termo tem tido pouco impacto nas escolas, uma vez que nem sempre respondem às suas necessidades, pois esta diversidade e esta necessidade “de apoio aos alunos consiste em classificar ou em rotular as diferenças sinalizadas”, o que não fornece informação útil para os professores, para que se possa proporcionar um desenvolvimento do currículo e conseqüentemente a sua instrução (Porter, 1997:53). Esta diferenciação pedagógica, coloca exigências e desafios tanto à escola como aos professores, porque, o papel do professor enquanto facilitador do ensino diferenciado tem a responsabilidade de fornecer e planejar oportunidades de aprendizagens diferenciadas, organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem e usar o tempo de modo flexível (Heacox, 2006). Sendo assim, o conteúdo pode ser diferenciado em resposta ao nível de preparação, interesses, ou perfil de aprendizagem do aluno, e ser diferenciado em resposta a qualquer combinação entre estes elementos (Tomlinson, 2008).

Pelo facto de se praticar um ensino diferenciado, exige que os professores se apercebam de que as salas serão locais privilegiados de ensino e aprendizagem, de maneira a que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas (Tomlinson, 2008). Esta adequação do processo de ensino/aprendizagem, facilita o desenvolvimento dos alunos com NEE. Isto porque de acordo com Capucha (2008), esta adequação supõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e flexibilização pedagógica, tendo em conta as áreas curriculares e disciplinas, objetivos e competências, conteúdos, metodologia, organização e gestão do espaço, materiais, etc.

De acordo com Capucha (2008:34), o DL 3/2008 presente na atualidade, adequa medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e aprendizagem: (i) apoio Pedagógico Personalizado – através do desenvolvimento de competências específicas, organização do espaço, da estimulação de competências básicas e necessárias à aprendizagem (este apoio requer intervenção direta do docente de educação especial); (ii)

adequações curriculares individuais – se necessário, podem ser introduzidas áreas curriculares específicas; (iii) adequações no processo da Matrícula – os alunos com EA, podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado para a educação dos seus alunos; (iv) adequações no processo de avaliação – a avaliação é um elemento importante, permitindo uma recolha mais rigorosa e sistemática de informação útil sobre as necessidades e aquisições dos alunos. Permite igualmente certificar aprendizagens realizadas e competências adquiridas; (v) currículo específico individual – dependendo em que nível funcional a criança se encontra é que se vai determinar ou não, modificações a realizar no currículo. Estas alterações dizem respeito à introdução de conteúdos e objetivos complementares, ou à eliminação de áreas curriculares. Saliencia-se acima de tudo que se pretende com este Currículo Específico Individual, o de facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem com a sua autonomia; (vi) tecnologias de apoio – são um ótimo recurso, que pretende facilitar a aprendizagem e desempenho das atividades. Este conjunto de equipamentos e de dispositivos, auxiliam as crianças com NEE, utilizando-as nos momentos de maior necessidade, nomeadamente nos cuidados pessoais e de higiene, mobilidades, comunicação, entre outros.

Os professores desempenham um papel crucial no que respeita à inserção dos alunos com NEE na sala, isto porque a sensibilização dos alunos sobre os tipos de diferenças que existe entre os alunos, incluindo os que apresentam NEE, é um dos aspetos que o professor se pode empenhar. (Correia, 2003). Esta sensibilização ajuda a criar laços de amizade e atitudes mais positivas entre todos. O mesmo pensamento apresenta Afonso, (2004) quando afirma que as respostas às necessidades especiais têm de ser encontradas no processo de transformação de um escola inclusiva, onde todos os alunos necessitam de aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. No entanto, esta realidade, de lidar com turmas diferenciadas nem sempre é um processo fácil e acessível para todos. Como afirma Tomlinson, (2008) “como qualquer outra disciplina ou arte, é uma capacidade que se aprende” (2008:37).

Ao longo desta aprendizagem, os professores, vão sendo capazes de desenvolverem as suas próprias capacidades, de maneira a proporcionarem cada vez mais um ensino diversificado, dada às características que os alunos apresentam. O objetivo do ensino diferenciado é assegurar que todos desenvolvem as capacidades e áreas de conhecimentos essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida (Tomlinson, 2008).

Stainback & Stainback (1999), afirmam que é “importante que todos aprendam o máximo que puderam [...] mas atingir os objectivos curriculares específicos nem sempre é o principal factor para mais tarde ter sucesso e ser feliz” (1999:234). O ensino diferenciado é orientado por três fatores chave: preparação, interesse e perfil de aprendizagem. Estando estes três fatores interligados, é essencial ir ao seu encontro, dado que os alunos aprendem melhor se as tarefas corresponderem ao nível das suas capacidades e de compreensão sobre um determinado tema (preparação), se despertarem a sua curiosidade ou paixão (interesse) e se encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida (perfil de aprendizagem) (Tomlinson, 2008). Ora, apesar das práticas inclusivas, bem como a abertura dos professores a criarem métodos diferenciados a nível curricular, ainda está muito atual, e a necessitar de mudança, Rodrigues (2003:100) afirma que os professores, “são a esperança da inclusão”. Ao apostar numa escola de qualidade, com práticas e currículos diferenciados, pretende-se que haja a igualdade de oportunidade e a inserção plena da criança na sociedade.

Rodrigues (2003), reforça a qualidade e a diversidade do currículo isto porque “talvez o conceito de diversidade tenha que se discutir conjuntamente com o de qualidade, dando mais qualidade à diversidade e encarando a qualidade como conceito de exigência situada e contextualizada” (2003:100). Partindo do princípio de que a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno com NEE e aos seus colegas “que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade” (Stainback & Stainback, 1999:250). Surge daqui a necessidade de perceber se de facto os professores se sentem capacitados para encontrar estratégias novas, diversificarem os currículos, e

de tentarem incluir cada vez mais alunos com NEE nas suas salas. Isto remete-nos para a ideia de Afonso (2004) quando afirma que o professor do ensino regular, tem frequentemente, muitas dificuldades em “efetivar uma diferenciação positiva para a qual sente não estar preparado do ponto de vista pedagógico” uma vez que a sua formação inicial aponta, geralmente, para ensinar a todos como se fossem um só (2004:35).

## **Capítulo II – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

### **1. A Formação dos Professores – Formação Inicial, Contínua e a Especializada**

Uma ideia retrógrada e completamente descontextualizada nos dias de hoje, refere-se ao professor, como, antes de tudo, “um transmissor de saberes disciplinares” (Paquay & Wagner, 2001:137, cit. Mesquita, 2011:24). Atualmente, a formação dos professores, constitui um dos aspetos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa, isto porque, o professor adequadamente formado é essencial al para o desenvolvimento eficaz do currículo e para a melhoria da qualidade do ensino (Flores, 2000). Para se produzir práticas integrativas positivas nas escolas, é condição necessária a formação dos professores, e o seu desenvolvimento profissional (Marchesi, 2001). Entenda-se por formação inicial, o início de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, onde “se proporciona a informação, métodos e técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” (Campos, 2002:18, cit. Mesquita, 2011:45).

O processo formativo dos professores passa por uma aquisição de conhecimentos e competências adquiridas na sua formação inicial, e por um aperfeiçoamento/enriquecimento profissional adquiridas posteriormente na sua formação contínua. A formação inicial, constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, dado que promove a aquisição e construção do conhecimento profissional (Flores, 2000). A formação inicial, “é por excelência, o período de iniciação do futuro profissional” (Mesquita, 2011:13), e, como afirma Antonio & González, (2002:245) “deve durar toda a sua vida profissional”. É nesta fase que os futuros professores assimilam conhecimentos

pedagógicos, começando a realizar as suas práticas de ensino, desenvolvendo capacidades e potencialidades para que possam crescer profissionalmente. Desde sempre que os professores sabem que têm influência nos comportamentos dos seus alunos pois ensinar é por “definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e os comportamentos dos alunos” (Lopes & Silva, 2010:VII). A qualidade do professor faz a diferença, o que só se consegue com uma boa formação inicial e profissional. Isto porque a formação inicial, no que respeita ao itinerário formativo do professor, proporciona a aquisição do conhecimento-base necessário para o exercício da profissão (Flores, 2000). No entanto, este conhecimento-base levanta algumas questões duvidosas, nomeadamente quanto à clarificação e caracterização do conhecimento que é necessário para o professor ensinar. Por sua vez não é tarefa fácil, dado à complexidade e especificidade do ensino (Flores, 2000). Paralelamente, para Wilson, Shulman & Richert (1987), “o conhecimento base de ensino, constitui o conjunto de compreensões, conhecimentos, destrezas e disposições de que o professor necessita para agir de forma efectiva numa dada situação de ensino” (cit. Flores, 2000:35). Neste pressuposto, este conhecimento-base, remete-nos para o conhecimento de vários saberes, como o (i) saber pedagógico, que nos reporta para um conhecimento teórico e conceptual, o (ii) saber fazer, que nos elucida sobre esquemas práticos de ensino, e o (iii) saber porquê, que nos ajuda a justificar a prática. Ou seja, o saber do professor inclui vários conhecimentos que respondem às questões: o que ensinar? Em que sentido? Como? A quem? Onde? Porquê? (Pacheco, 1995, cit. Flores, 2000).

A alteração de algumas concepções, conhecimentos e crenças sobre o ensino, como se ensina, e como é ser professor, constitui um marco importante na formação inicial dos professores. No entanto, pouco ou nada se tem feito para alterar estas ideias. Aliás, reforçam-nas ou confirmam (Flores, 2000). A formação inicial necessita de proporcionar a consciencialização das concepções epistemológicas iniciais e, se possível provocar a “dissonância cognitiva nos professores em formação no sentido de alterar essas crenças, concepções ou

ideias prévias, explorando as alternativas possíveis” (Marcelo, 1994, cit. Flores, 2000:35).

Mesquita (2011) refere ainda que, a formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais onde, o futuro professor necessita de estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo. Rodrigues & Esteves (1993, cit. Mesquita, 2011), vão mais longe na formação inicial, uma vez que acreditam que o professor necessita de ser preparado não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro a formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula no quadro da formação pessoal e psicológica. Holloway (2000), afirma que é necessário ao nível da formação inicial que as universidades e as escolas de formação de professores, “dediquem uma séria atenção aos conteúdos programáticos dos seus dispositivos de formação, aprofundando as problemáticas relativas ao ensino diferenciado” (cit. Morgado, 2004:46). Nesta perspetiva, seria necessário que os programas de formação inicial dos professores contemplassem aspetos relativos à intervenção com alunos com necessidades educativas especiais (Mesquita & Rodrigues, 1994, cit. Morgado, 2004). Hegarty (2001) é da mesma opinião, quando afirma que todos os professores necessitam de algum “conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes” (2001:88).

Morgado (2004:46), salienta um estudo realizado por Mesquita & Rodrigues, (1994), que refere que as necessidades de formação dos professores identifica áreas prioritárias no que se refere à educação de alunos com NEE: (i) conceitos de educação especial; (ii) problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, (iii) adaptações curriculares, (iv) metodologias de intervenção (v) cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.

Mesquita (2011) salienta ainda que a formação inicial precisa de exercitar os professores para uma prática reflexiva, privilegiando uma formação cultural, e uma formação científica, uma vez que estas duas formações necessitam de se complementarem de uma formação prática. Afonso (2004) é da mesma ideia, uma vez que afirma que é fundamental os professores “tornarem-se verdadeiros profissionais reflexivos” (2004:38), para, de uma forma eficaz responderem aos desafios da sociedade atual.

Shulman (1987), sistematiza o conhecimento do professor em várias categorias, sendo elas: (i) o conhecimento do conteúdo, que diz respeito às matérias e programas; (ii) o conhecimento pedagógico geral, onde se salienta o conhecimento das teorias de aprendizagem, dos princípios gerais de ensino, e estratégias de gestão da turma; (iii) conhecimento do currículo, que se refere aos programas que servem de ferramentas de trabalho para os professores, incluindo o conhecimentos de teorias curriculares; (iv) o conhecimento conteúdo pedagógico, que nos remete para a sua própria forma de compreensão profissional; conhecimentos dos alunos e das suas características, entre outros (cit. Flores, 2000). Destacamos ainda o contributo de Grossman (1990) & Reynolds (1992) no que respeita ao conhecimento dos professores, uma vez que clarificam 4 componentes do conhecimento do professor: (i) O conhecimento geral pedagógico, que nos fala sobre o processo de ensino aprendizagem, o tempo de aprendizagem académica, gestão de turma, planificação, avaliação, domínio das técnicas didáticas entre outros; (ii) o conhecimento do conteúdo, que nos elucida sobre o conhecimento da matérias das disciplinas a lecionar; (iii) o conhecimento didático do conteúdo, vai mais além do conhecimento anterior, uma vez que nos ajuda a conhecer os alunos, e também um maior conhecimento pedagógico geral que, previsto na formação inicial, pois possibilita que os futuros professores sejam capazes de adquirir um conhecimento e compreensão diferenciada do conteúdo específico que vão ensinar. Este conhecimento adquire-se com uma aprendizagem observacional; e por fim a (iv) aprendizagem do contexto, ou seja, ao contexto de sala de aula, ao meio em que a escola se insere, às expectativas dos alunos, entre outros. Os futuros professores, necessitam de estarem

conscientes da realidade que os rodeia, para poderem adaptar o seu conhecimento às necessidades da escola e dos alunos (cit. Flores, 2000). A prática do ensino, ajuda os professores, a promoverem este conhecimento.

Sendo assim, a formação inicial abrange o desenvolvimento e preparação dos professores, no que respeita ao conhecimento, habilidades, atitudes, disposições ou até mesmo competências. O propósito da formação inicial de professores, constitui em, proporcionar um vasto leque de experiências “que ofereçam os fundamentos teóricos e práticos aos indivíduos que pretendam entrar na profissão” (Muffoletto, 1990 apud Villar Angulo, 1992:18, cit. Flores, 2000:40). É essencial os professores questionarem-se sobre as suas conceções e crenças sobre o seu processo de ensino/aprendizagem, isto porque uma reflexão sobre as suas práticas ajudam a assegurar uma melhoria do rendimento dos alunos. (Lopes & Silva, 2010). O desenvolvimento de estratégias quer a nível da formação inicial, quer da formação contínua ajudam os professores a adoptar hábitos, métodos e formas de trabalhar tendo sempre em conta todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem (Ainscow, 1997). Afonso (2004) refere ainda que logo na formação inicial é necessário ser proporcionada o contacto com a realidade educativa, através de prática pedagógica acompanhada, para se poder evitar a criação artificial de uma criança ideal que adviria da não exposição à realidade.

Por sua vez, a formação contínua, constitui, uma outra fase no que respeita à carreira profissional do professor. Isto porque não se pode pretender que a “formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Lopes & Silva, 2010:106). Afonso (2004), sendo da mesma ideia, afirma a necessidade de investir numa formação contínua assumida como formação profissional de adultos, porque o sujeito aprende, ao longo de toda a vida, em qualquer local e circunstância. Aliás, a LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências

profissionais. Sendo assim, a formação contínua, visa uma “melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica” (Flores, 2000:80). O que se pretende com esta formação, é um melhoramento da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo competências profissionais, fomentando a inovação, tendo em conta a diversificação de atividades. Esta melhoria, ao ter em conta a capacitação profissional dos professores, ajudam sempre a refletir e investigar, enquanto profissionais de educação. Hegarty (2001), afirma que a formação contínua, constitui, um elemento essencial para a educação inclusiva; muitos professores, em exercício não possuem competências ou as atitudes que são requeridas numa perspectiva de educação inclusiva, e por isso a formação contínua revela-se de fundamental importância. Imbernón (2010) afirma que a formação contínua “deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz” (2010:47). Sendo assim, deixa então de fazer sentido, o facto de que o professor ser o produto de ação de uma instituição especializada de formação inicial, isto porque o professor passa a ser concebido como um participante ativo de um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas, sendo necessário compreender e assumir o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem que conduza à mudança e à inovação (Lopes & Silva, 2010). A formação contínua, não se limita apenas a aprender mais ou a inovar mais, mas também a preocupação de promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros (Imbernón, 2010).

Candeias (2009:62) revela que a formação dos professores precisa de se fazer incidir a sua ação em vários domínios: (i) nas competências pessoais e relacionais, (ii) nos conhecimentos e competências práticas de intervenção na sala de aula, (iii) nos conhecimentos acerca de variadas NEE, (iv) e nos conhecimentos sobre fatores pessoais e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem.

Cada vez mais é necessário a escola repensar o seu papel na construção do saber. Ao professor, passa por encontrar novas formas de organização curricular, assumindo-se como um profissional reflexivo e crítico. Este processo em muito contribui a formação [inicial, contínua e a especializada]. No entanto, isso só acontecerá se entre essa formação e a prática se criarem vínculos concretos “e não se enveredar por uma lógica docente de aquisição de formação em função de progressão na carreira” (Afonso, 2004:45). Isto porque, nas escolas, os professores debatem-se com dificuldades em lidar com alunos “diferentes”. Tal como afirma Campos (2002) ainda é frequente ouvir “a falta de formação para atender alunos com dificuldades nas suas salas [pois] não basta uma formação académica, é necessária também uma formação profissional” (cit. Rodrigues 2006:6). As escolas precisam de se preocupar com a formação do seu pessoal, sendo obrigatória no que respeita à inserção dos alunos com NEE. Segundo Hunter (1999) preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado, “a formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos” (cit. Correia, 2003:29).

É necessário encorajar os professores a desenvolverem as suas práticas, criando novas oportunidades para facilitar a aprendizagem dos alunos. A adoção de novas estratégias, a necessidade de refletir, a experimentação de novos métodos e técnicas, ajudam os professores a ultrapassar as suas dificuldades. É necessário ajudar os professores a ultrapassarem as suas limitações, os seus receios e dúvidas, entre outros. Isto porque as crianças necessitam de ser tratadas com respeito e serem incluídas, de modo a que sejam potencialmente ativas. Até porque o professor, se se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos (Marchesi, 2001).

A partilha de experiências, a troca de informação, a colaboração entre todos os professores, a inovação pedagógica, a articulação entre outros

profissionais, são aspetos fundamentais e essenciais para uma prática de educação inclusiva, em que os professores se devem envolver de forma ativa e positiva, pois “o papel a desempenhar pelos professores tem a ver não só com a sua preparação técnica, mas também com a sua disponibilidade para trabalhar em equipa e para se apoiarem mutuamente”. (Zabalza, 2000:3)

O papel do professor enquanto facilitador do ensino diferenciado tem a responsabilidade de fornecer e planear oportunidades de aprendizagens diferenciadas, organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem e usar o tempo de modo flexível (Heacox, 2006). Sendo assim, o professor, juntamente com os pais necessitam de acompanhar a progressão da criança, sentindo ou não a necessidade de adquirir e analisar as suas competências, para poder melhorá-las, criando dispositivos didáticos, diferenciados e flexíveis, e uma análise constante na sua avaliação formativa, de modo o promover o desenvolvimento individual de cada aluno, tendo em conta as suas necessidades e características.

Kauffman & Lopes (2007:161), afirmam que os “professores devem ser adequadamente treinados nas áreas académicas de que serão responsáveis”, para serem capazes de selecionar material, planear lições e fornecer instrução (2007:161). O objetivo da formação dos professores é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, que necessita de ser atualizada ao longo da vida, para que possam atuar sempre de modo reflexivo e investigativo (Mesquita, 2011). Isto porque a conexão entre formação inicial e a permanente é imprescindível.

Esta formação dos professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável pela angariação e desenvolvimento de competências, pela procura de inovação, e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente. O segredo do processo de aprendizagem está relacionado com o fomentar a curiosidade do aluno ajudando-o a descobrir e construir respostas divergentes, mas corretas, para a mesma situação problemática (Mesquita, 2011).

Quando os professores têm a capacidade de inovar, acabam por estar mais conscientes do que está ou não a funcionar corretamente, prestando mais atenção e mais interesse em descobrir quaisquer consequências intencionais ou não intencionais do seu ensino (Lopes & Silva, 2010). Nestas situações “os professores tornam-se aprendizes do seu próprio ensino” (Lopes & Silva, 2010:XVIII). Ora, para que o professor se torne um profissional competente e possa ir ao encontro dos desafios da aprendizagem para e no século XXI, cabe ao professor tomar consciência que os velhos papéis se metamorfoseiam a toda a hora para os novos papéis dos professores, estando estes condicionados pelos ambientes onde trabalham, e pelas próprias visões que têm pelo mundo (Day, 2001:308, cit. Mesquita, 2011). A formação especializada aqui também é importante, uma vez que qualifica os professores “para o desempenhos de funções educativas especializadas, tais como direcção e gestão da escola, coordenação de turmas,” entre outros. (Campos, 2002:18).

De acordo com Cavaco (2009), compete ao professor “possuir um conjunto de conhecimentos para transmitir aos alunos e, ao mesmo tempo, dominar técnicas susceptíveis de assegurar a eficácia dessa transmissão” (2009:114).

## **2. O papel do Professor de Educação e Expressão Musical**

Gagnard, nos anos 70, afirmava a necessidade de viver em familiaridade com a arte. Isto porque as crianças nascidas num meio favorecido, que beneficiam desse convívio desde tenra idade, estão em princípio, mais aptas a responder a esta exigência, a audição “é o primeiro sentido a despertar após o nascimento” (1974:45). O desenvolvimento da música desde tenra idade, ajuda a criança a integrar e a interiorizar o mundo dos sons. Na década de 80, Gainza (1982) afirmava que a educação musical “constitui uma contribuição

significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano” (1982:87). Ora, atualmente, o processo ensino/aprendizagem, está em constante mudança. Por isso, a própria escola e comunidade escolar, precisam de acompanhar esta mudança. Ao professor, enquanto educador, cabe a tarefa de se adaptar a novos alunos, de modo a que este processo decorra de maneira diversa, interativa e dinâmica, tendo em conta o ritmo e estilo de aprendizagem de cada um.

Sendo este século, conhecido como o “século do conhecimento”, urge a necessidade de os professores adotarem uma postura criativa e inovadora (Bucho, 2011:27). Esta forma interativa e dinâmica permite que a aprendizagem seja centralizada nos alunos, e não nos professores, enquanto professor expressivo. Os alunos aprendem vivenciando e experimentando diversas situações. O professor, agora expressivo, deixa de impor as suas ideias, conhecimentos e conceitos, tentando criar situações que promovam a livre expressão e reflexão, de forma construtiva e ativa, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social do próprio aluno. Cabe ao “professor, enquanto educador expressivo, [...] de manter a sua actualização e renovação do seu conhecimento” (Bucho, 2011:25). Referimos mais uma vez a importância de uma formação contínua e sempre presente, mantendo mais uma postura de professor responsável, pronto para partilhar, e promover a “livre reflexão” (Bucho, 2011:25). Salientamos aqui que este autor até afirma que “um dos principais objectivos para este século é formar os professores” (Bucho, 2011:26). Isto porque “o ensino não pode ser eficaz sem professores devidamente qualificados” (Palheiros & Encarnação, 2007:31). Esta constante aprendizagem favorece tanto o próprio professor, como o aluno, uma vez que ao professor, permite aperfeiçoar o seu trabalho, e por sua vez, aos alunos, favorece o seu desenvolvimento pessoal e social. A recolha de informação permite ao professor saber lidar com as adversidades e conflitos, que vão surgindo no próprio dia a dia.

Como referimos anteriormente, alguns alunos com EA revelam competências na área da música. Isto porque, a música, permite a expressão de sentimentos e emoções, essenciais para a vida futura. Sendo assim, a

educação musical, atualmente existente no currículo geral, começa a ser muito utilizada como método educacional, pois o objetivo da educação pela música “é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Sousa, 2003:18). O objetivo central é a criança, pois o que interessa é ir ao encontro das suas necessidades e capacidades, para o seu próprio enriquecimento e desenvolvimento. O ponto fulcral, e “a formação do ser” da própria criança, referindo-se a fatores da personalidade, tais como a socialização, memória, emoções, entre outros. (Sousa, 2003:20). A avaliação individual de cada aluno, é essencial para um melhor desenvolvimento das suas capacidades, pois o objetivo prioritário e primordial, é o de entender as suas dificuldades e tentar combatê-las.

Paralelamente, na perspetiva de educação musical, o ponto principal é a música, preocupando-se essencialmente na “transmissão do saber musical” (Sousa, 2003:21). Pretende-se que a criança aprenda o que é “ritmo, melodia, tempo, etc, [...] que aprenda a ler escrita musical e que aprenda a tocar instrumento” (Sousa, 1979:68). No entanto, há uma série de conhecimentos anteriores que se pretende dar a conhecer, o que Sousa, (1979) reforça a ideia que na perspetiva da educação pela música, a intencionalidade é dar a conhecer à “criança meios para satisfazer as suas necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, e as necessidades de livre expressão e criação”, isto porque interessa que a criança consiga exprimir-se, criar, utilizando a música e instrumentos do modo que melhor estes a satisfaçam (Sousa, 1979:69). Sendo assim, a educação pela música, acaba por fazer mais sentido para alunos com EA, uma vez que “estando esta objectivada, não para a música, mas para o desenvolvimento da criança” pois começa-se, como já referimos pela avaliação individual do seu desenvolvimento (Sousa, 2003:69). Barreiro (2009), afirma que a educação musical não necessita de “formar de possíveis músicos, mas sim ter em atenção a formação integral das crianças de hoje” (2009:133). Vasconcelos (2007) é da mesma opinião, salientando a “importância da música da formação integral das crianças, e como tal, numa perspectiva de educação para todos, ela deve estar presente nas actividades

curriculares” (2007:5). Isto é, o que interessa essencialmente é que as crianças possam vivenciar um grande leque de experiências que lhes permitam desenvolver as suas capacidades. A música desenvolve nos alunos a sensibilidade, socialização, a linguagem e criatividade, fundamentais para o seu desenvolvimento global. Sendo já a música reconhecida como fundamental na formação do educando, e necessária dentro dos currículos, há ainda uma grande luta, para que esta prática deixe de ser utilizada apenas como suporte para aquisição de conhecimentos (Barreiro, 2009). Mota (2007) afirma que no currículo do Ensino Básico, a música continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, “embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos” (2007:18). Isto porque a “música que se ensina nas escolas não é estimulante” (Frega, 1999:235, cit. Vasconcelos, 2007:11). Vasconcelos (2007) vai mais longe, quando refere na “desdisciplinarização” da música na escola. Ou seja, que a música deixe de ser concebida como mais uma disciplina igual às outras que faz parte de um currículo, (já de si sobrecarregado), e retomar o seu sentido artístico, criativo, caótico, rigoroso e compreensivo. No fundo tornar-se mais livre.

Matsuura, (2006), elucida-nos que num mundo confrontado com problemas sem precedentes à escala planetária, a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação inerentes à educação artística revelam-se hoje tão importantes como a procura de soluções tecnológicas ou científicas (cit. Vasconcelos, 2007). É importante que os professores de música desenvolvam na criança o pensamento criativo. Aliás a utilização da música como finalidade educativa e a utilização de atividades musicais permitem ao docente estabelecer uma relação diferente com o aluno e descobrir, o seu lado artístico, expressivo e criativo, que permitam progredir noutras áreas curriculares. Este processo é uma mais valia para o professor, uma vez que ajuda o professor a manter uma relação pessoal com os seus alunos, como forma de obter um auto conhecimento das próprias capacidades de cada um (Riccardi, 2006).

A estimulação do cérebro, através da musicalidade é um processo que deve ser alcançado mutuamente. Ou seja, ela não caminha sozinha, sendo

necessário o auxílio e o apoio de um professor especializado para ajudar na sua aprendizagem, estando o professor atento ao seu percurso, de modo a encorajá-la a progressivamente desenvolver outras áreas e competências essenciais para o seu crescimento. O importante é estimular a criança, dando-lhes atividades que potenciam competências físicas e mentais, “é não deixá-la se isolar e se afundar nas estereotípias, que acabarão por dominá-la, atrofiando ainda mais o seu sistema cognitivo, caso não haja uma estimulação permanente” (Rocha, s/d, cit. Jerónimo, 2013:149).

A educação artística, faz parte do Currículo Nacional do Ensino Básico e desenvolve-se maioritariamente através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo de todo o Ensino Básico: (i) Expressão Plástica e Educação Visual; (ii) Expressão e Educação Musical; (iii) Expressão Dramática/Teatro; (iv) Expressão Físico-Motora/Dança. (ME, s/d:149)

No que respeita à área musical, no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é trabalhada de forma integrada, pelo professor, podendo este ser “coadjuvado por professores especialistas” (ME, s/d:149). Aliás, para Palheiros, (2003) “a música não é abordada de maneira sistemática pelo professor generalista, que normalmente possui uma formação musical reduzida” (2003:8). Os professores generalistas [1º CEB] “possuem uma formação musical insuficiente” (Palheiros & Encarnação, 2007:27).

No 2º Ciclo, verifica-se um aprofundamento nas áreas da Educação Musical (ME, s/d). Que, para Palheiros (2003:8), “muitos alunos parecem estar ainda relativamente pouco desenvolvidos musicalmente”. De acordo com os princípios orientadores das práticas musicais no 1º Ciclo, Vasconcelos (2006b:7), afirma que na planificação das atividades musicais considera-se fundamental que o professor tenha em conta: (i) o que os alunos vão aprender; (ii) como vão aprender; (iii) o repertório que vão estudar, (iv) as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem. Quer isto dizer que as atividades inclusivas, precisam de “atender à diversidade existentes, como por exemplo, [...] a aptidão musical e as necessidades educativas especiais” (Vasconcelos, 2006b:7). É fundamental que a criança desenvolva a imaginação e a criatividade, através de experiências diversificadas. Nye (1985:4), afirma

que “sem imaginação, a criatividade e inteligência perdem o seu valor”, o que, por sua vez, a educação musical orienta e desenvolve (cit. Gomes & Simões, 2007:128). Até porque o ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico, tem como uma das finalidades desenvolver competências criativas e de experimentação (Vasconcelos, 2006a).

É fundamental que as crianças vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da experimentação, improvisação e criação (Vasconcelos, 2006b). Sendo que um dos aspetos centrais da aprendizagem musical é a audição, como já referimos, a criança necessita de uma linha de orientação e apoio para ouvir e discriminar sons. Isto porque ao escutarmos música, sentimos vontade de nos movimentarmos de diferentes formas de acordo com o que ouvimos, demonstrando, desta forma, que os sons influenciam diretamente o nosso corpo (Gomes & Simões, 2007). Maudale, (2007:2) afirma que “o principal objetivo da escuta é que esta permite estabelecer a comunicação entre a criança e o seu meio ambiente”. E esta capacidade só se desenvolve se a criança se sentir motivada a comunicar com o mundo que a rodeia (cit. Gomes & Simões, 2007). De acordo com Gomes & Simões, (2007) sendo a música uma terapia afetiva, e uma das artes mais completas, os professores de Educação e Expressão Musical acabam por errar quando pensam que a música apenas se cinge à execução instrumental, vocal e a provas de formação musical. É necessário ultrapassar hábitos de trabalhos, para que os alunos desenvolvam a “noção de que a música não é de facto estar ali a tocar uma flautinha, mas criar novos produtos, perceber e ter um consciência diferente da realidade musical” de criar novos ouvintes e de abrir o sentido da criatividade (Vasconcelos & Barbosa, 2002:22, cit. Vasconcelos & Figueiredo, 2002:13). Palheiros (2003) afirma mesmo que os professores tendem a atribuir maior importância à aprendizagem, do que ao prazer, preocupam-se principalmente em transmitir informações e desenvolver competências técnicas, e menos com que os alunos identifiquem o carácter emocional da música, ou expressem os estados emocionais que a música lhes suscita (2003). Faz parte da educação musical, mas não o todo. O professor ao

educar musicalmente as crianças de forma a desenvolver as suas habilidades, e o seu potencial criativo, encoraja-as a participarem ativamente nas experiências musicais. A música é um instrumento primordial para a livre expressão dos afetos, pois permite “que a criança se exprima livremente de acordo com as suas capacidades” (Gomes & Simões, 2007:141).

Gordon (2000) propõe com a sua metodologia que o ensino da música passe de um “magistercentrismo para uma didáctica puerocêntrica” (cit. Sousa, 2003:115). Em vez de o professor ensinar conceitos e teorias da música, e necessário criar estratégias programáticas e metodológicas para que o aluno aprenda música por si, tendo em conta as suas capacidades de aprendizagem. Defende ainda, na sua perspetiva pedagógica, que (2000, cit. Sousa, 2003:115): (i) Todos os alunos são capazes de aprender música; (ii) Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo; (iii) É no potencial da criança que necessitamos de nos centrar, se queremos ajudar a criança a desenvolver os seu potencial musical; (iv) Deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando a formação ao aluno; (v) A programática proporciona aos alunos os fundamentos para a compreensão do que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar e a executar música; (vi) Uma programática de aprendizagem musical, na sua aplicação prática, é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música; (vii) A música precisa de ser ensinada através do ouvido, de modo a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para a executar; (viii) Para terem bons resultados em música, os alunos precisam de aprender a audiar (termo criado por Gordon) de modo eficaz, passando por todos os tipos e estádios de audição. Gomes & Simões, (2007:128) afirmam e realçam a importância da música no ensino e desenvolvimento de características musicais, desenvolvendo três aspetos fundamentais na vida do homem: (i) a motricidade, quando nos movemos ao som de algo, quando batemos o ritmo com o pé; (ii) a cognição e criatividade, quando analisamos o que ouvimos, tocamos e quando improvisamos; (iii) a afetividade quando sentimos algo enquanto ouvimos determinada música, suscitando-nos inúmeros tipos de sentimentos e reações.

Cabe assim aos professores estarem bem seguros das atividades que realizam, para desenvolverem competências essenciais para o crescimento e progresso dos alunos com EA, uma vez que a sua entrega tem que ser total, “porque quando se trabalha a música, trabalha-se com emoções” (Gomes & Simões, 2007:138). É necessário o professor conhecer as músicas instrumentais e vocais que irá utilizar, de modo a que os alunos se sintam seguros. As músicas simples, com acompanhamento simples e fácil, ajudam a tornar o trabalho mais acessível. Aliás a música facilita à aprendizagem de outras matérias, motivando as crianças para diversas atividades das aulas (Palheiros, 2003). A planificação de atividades, proporciona a reflexão sobre o repertório mais adequado e mais acessível que poderá utilizar, uma vez que a seleção das músicas, é uma estratégia que os professores lidam diariamente (Palheiros, 2003). Os professores, poderão estimular a motivação as crianças, utilizando o repertório que as crianças já estão familiarizadas, mas também “promovendo mais frequentemente modos activos de ouvir, que as crianças utilizam e que poderão aumentar o seu envolvimento com a música” (Palheiros, 2003:16). Correia (2003) considera ainda que o professor tem que ter em atenção: (i) a localização do aluno na sala de aula, ao mesmo tempo que programa atividades mais exigentes, com atividades mais lúdicas e simples. A utilização de um vocabulário simples, direto, curto e adequado é essencial, pois ajudam ao desenvolvimento dos alunos com EA.

A flexibilidade é outro aspeto que o professor de música poderia adotar. Isto porque “agradar a todos numa sala de aula, nem sempre é fácil” (Gomes & Simões, 2007:138). Vasconcelos (2007) afirma que os professores necessitam de escolher contextos relevantes para as crianças, selecionando desafios interessantes, de maneira a lhes proporcionar competências artísticas necessárias e essenciais, ao mesmo tempo, que lhes desenvolve a autonomia, o trabalho em equipa, experimentação. Riccardi (2006), salienta que “La música como actividad humana ofrece múltiples posibilidades. Es responsabilidad del profesorado utilizar su potencial para el desarrollo y crecimiento personal del alumnado con NEE, así como para su formación específica en el ámbito musical (2006:137).

A adoção de estratégias de aprendizagens quando adequadas às necessidades dos alunos, são igualmente importantes para os professores de Educação e Expressão Musical, que se deparam com alunos com EA, pois “conduzem ao sucesso da inclusão” (Correia, 2003:47). Isto porque os

professores ao *“participar en actividades musicales y desarrollar habilidades musicales específicas puede proporcionar el ambiente adecuado para participar en experiencias de éxito obteniendo beneficios físicos, emocionales, cognitivos y sociales* (Riccardi, 2006:137).

No entanto, a expressão e educação musical precisam de ser valorizadas, tendo sempre presente o seu contributo no desenvolvimento dos alunos com EA. É uma área muito rica e multifacetada no que respeita ao apoio de alunos com distúrbios de comunicação e linguagem. Aliás, como afirma Palheiros (2003), a educação musical ultrapassa largamente as fronteiras da sala de aula, sendo esta, talvez, uma das questões mais atuais e pertinentes do ensino da música. Castro (2007) afirma mesmo que “a educação não se faz a correr. Reflectir sobre Educação precisa de tempo e de maturação” (2007:25).

## Capítulo III – ESPETRO DO AUTISMO EM CONTEXTO EDUCATIVO

### 1. Conceito e Características do EA

O termo autismo, provém de palavra grega, autos, que significa próprio/eu e Ismo que traduz uma orientação ou estado (Marques, 2000). Traduzindo esta palavra, pode ser “definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (Marques, 2000:25). Sendo mais comum no sexo masculino do que sexo feminino (5:1) a taxa de prevalência de crianças com EA, é apontada como cerca de 1 a 2 por cada 1.000 (APPDA-Norte, 2013). No entanto, muito se especula sobre as suas verdadeiras causas. Schopler e Bristol (1980, cit. Kirk & Gallagher 2002) afirmam que as causas específicas são geralmente desconhecidas, isto porque, como afirma Bompastor (2013:124) continua ainda “por se conhecer a sua causa específica”. No entanto, muito provavelmente a sua etiologia pode envolver alguma anormalidade cerebral ou desequilíbrio bioquímico, caracterizado por deficiência de percepção e compreensão. Por sua vez, Mello (2005) é da opinião que provavelmente seja de origem genética, causado por problemas ocorridos durante a gestação ou até mesmo no parto.

Salientamos aqui, que as características principais do EA em que nos baseamos, referem-se às diretrizes que estão estipuladas do DSM-IV-TR. No entanto, em maio do ano de 2013 saiu o novo DSM-V, que em pesquisas efetuadas, percebemos que traz algumas diferenças, alterando, alguma das denominações por nós já referidas, nomeadamente na denominação da Perturbação do Espectro do Autismo, para Transtorno do Espectro do Autismo (psych.org, 2014). Sendo assim, uma vez que a nossa dissertação começou a ser elaborada antes da saída do novo DSM-V, baseamo-nos no DSM-IV-TR, para fundamentar as principais características do EA.

Paralelamente, para percebermos mais sobre a sua história e origem, o pedopsiquiatra Leo Kanner, estudou em Boston nos Estados Unidos, um grupo de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas), cujo comportamento descreveu como sendo “marcadamente e distintivamente diferente do da maioria das outras crianças” (Hewitt, 2006:7). O seu trabalho, foi publicado em 1943 intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, (Hewitt, 2006:7). Embora apresentassem uma aparência física normal, exibiam um isolamento extremo ou “um afastamento autístico profundo” (Hewitt, 2006:7). Atualmente, referimo-nos, frequentemente às pessoas que apresentam este género de distúrbios, como estando afetadas por um autismo “típico” ou “clássico” (Hewitt, 2006:7/8).

Em 1944, Hans Asperger, publicou um trabalho intitulado “Autistic Psychopathy in Childhood”, em Viena, e que descreveu um grupo de rapazes que tinha um QI médio ou acima da média, mas com dificuldade em encaixarem-se socialmente (Hewitt, 2006). Facto pertinente neste estudo realizado por Asperger, reside no facto de que não teve qualquer conhecimento dos trabalhos de Kanner, o que ambas as descrições são surpreendentemente semelhantes em vários aspetos, nomeadamente na escolha do termo autismo, que reflete a crença comum de que o problema social destas crianças era a característica mais importante desta perturbação (Marques, 2000). Uma das principais características que Asperger estudou, salienta-se a capacidade de falar fluentemente, mas com uma falta de compreensão e capacidade relativamente à importância e ao uso da conversa social. As tentativas de socialização e aproximação com os outros era frequente, embora normalmente cometesse erros, o que tinham consciência de serem diferentes, acabando por desenvolverem depressões, ou terem baixa auto-estima.

Atualmente são descritas por pais e professores, como sendo muito inteligentes, com socialmente um pouco estranhas (Hewitt, 2006). Demonstram preferência pelo jogo solitário, denotando ansiedade ou perturbação quando ocorriam mudanças inesperadas. No entanto, estes dois grupos estudados, um por Kanner e outro por Asperger, partilhavam características comuns, nomeadamente a tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, e uma preferência pelas rotinas. (Hewitt, 2006)

Mais tarde, em 1979, Wing e Gould, trazem “uma alternativa à perspectiva de classificação do autismo” fornecendo dados importantes, no que respeita à interação social (Marques, 2000:31). Enquanto que no grupo de Kanner, algumas das crianças com autismo “evitam ou recusam a partilha social e se refugiam no isolamento [...] outras podem ser meramente passivas aceitar as iniciativas dos outros, ou ainda ser activamente sociáveis, embora de um modo particular” (Wing e Gould, 1979, cit. Marques, 2000:31). Em 1988, Wing, considera que o quadro de autismo pode variar consideravelmente, pelo que “propõe a introdução do conceito “Espectro do Autismo”, que concebe a ideia de uma gama variada de manifestações de comportamento do mesmo distúrbio” (Marques, 2000:31). Deste modo, o Espetro do Autismo, engloba: (i) o Autismo de Kanner, ou autismo clássico, (ii) a Síndrome de Asperger (SA).

Atualmente, e de acordo com APA, o autismo é visto como uma Perturbação Global de Desenvolvimento caracterizado por um “défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipadas” (APA, 2002:69). No entanto, esta perturbação expressa-se de maneira diferente em cada criança, tornando-se necessária uma observação cuidada para identificar esta tríade, uma vez que “a forma e a intensidade com que cada uma destas áreas de dificuldade se expressam, resultam numa imensa variabilidade dentro do diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).” (APPDA-NORTE, 2013)

A competência da comunicação é complexa, e inclui as do contacto visual, da expressão facial e da linguagem corporal, que são incalculáveis (Hewitt, 2006). Os alunos com autismo clássico não estabelecem contacto visual e os que têm SA e estabelecem contacto visual podem ser incapazes de fazê-lo ou de interpretá-lo de forma correta (Hewitt, 2006). Podem igualmente produzir um atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (APA, 2002). Nos sujeitos que falam, pode-se observar uma elevada incapacidade para iniciar ou manter uma conversação com os outros (APA, 2002).

No que respeita à socialização, esta incapacidade afeta a capacidade do aluno para se envolver no jogo, para fazer amigos, para trabalhar em grupo, isto porque a vida escolar é sobretudo social o que principalmente para os alunos com SA, representa “um verdadeiro campo minado de desafio atrás de desafio” (Hewitt, 2006:14). No entanto, os sujeitos mais jovens podem ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer amizades. Os mais velhos podem ter interesse na amizade, mas falta-lhes a compreensão das convenções na interação social (APA, 2002). Normalmente a consciência que possuem do outro é extremamente deficitária, podendo não ter a noção das necessidades dos outros. A partilha e as atividades solitárias são igualmente deficitárias.

No que respeita aos padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, podem ter uma preocupação absorvente por um ou mais padrões, como por exemplo com partes de um carro (APA, 2002). Os movimentos corporais estereotipados incluem os que são feitos com as mãos ou com o corpo (bater palmas, estalar os dedos, balançar-se, inclinar-se), revelando igualmente interesse por certas partes dos objetos.

Geralmente o diagnóstico do Autismo clássico ocorre entre os 18 meses e os dois anos e meio, e a SA é feito mais tarde, entre os quatro e os seis anos de vida. No entanto, Hewitt (2006:11) afirma que nem todos são oficialmente diagnosticadas, “por estarem tão subtilmente afectados”. No entanto, pode manifestar-se por um atraso do funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem usada na comunicação social, jogo simbólico ou imaginativo (APA, 2002). Para além das características já descritas, Hewitt, (2006) ainda as caracteriza como tendo uma inabilidade comum a todos os indivíduos para desenvolver relacionamentos, mesmo com os pais e com possíveis irmãos; possui competências de interação limitadas, que vão desde a dificuldade para socializar ou para partilhar, têm um desejo obsessivo de conservação da uniformidade, incluindo as rotinas; uma perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas. Aqui incluem-se os rituais auto-impostos, que têm como objetivo, o de oferecer consolo, mas que podem ser socialmente inapropriados; têm uma hipersensibilidade aos estímulos ambientais; a resposta a uma carga excessiva

de estímulos pode tomar a forma de um movimento de baloiço do corpo ou de tapar os ouvidos com as mãos; No entanto, estas crianças possuem uma boa capacidade de memorização de rotinas, frequentemente relacionadas com objetos pouco usuais, como números de calçado, supermercados, etc; Um acentuado atraso ou um notório insucesso na aquisição da linguagem; e um uso pouco vulgar da linguagem, de forma não comunicativa.

No Síndrome de Asperger (SA), segundo a APA (2002) difere do Autismo Clássico, uma vez que não há um atraso geral da linguagem significativo. O défice social é grave e sustentado, podendo haver incapacidade para desenvolver relações com os companheiros apropriadas ao nível de desenvolvimento.

No entanto, tal como no autismo clássico, estão presente “padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (APA, 2002: 80). Começam muitas vezes por se manifestar pelo desenvolvimento uma preocupação absorvente por um tema ou interesse circunscrito, sobre o qual o indivíduo pode reunir uma quantidade enorme de factos ou informações (APA, 2002). Não têm atrasos no desenvolvimento cognitivo. De uma maneira geral, Hewitt (2006) salienta que as características mais comuns do SA refere-se a terem um QI médio ou acima da média; no entanto, possuem manifestações frequentes de comportamento social estranho ou inapropriado; possuem um discurso fluente, mas muitas vezes recorrem a palavras complicadas, bem como a monólogos prolongados; têm a noção que são diferentes, o que acabam por muitas vezes terem uma tendência para uma baixa auto-estima, havendo uma certa desvalorização de si próprio, o que acarreta uma certa tendência para a depressão. No entanto, com um diagnóstico precoce e, conseqüentemente com uma intervenção especializada, as suas capacidades podem ser melhoradas e trabalhadas, de forma a colmatar certas características das crianças com EA. Gallagher & Wiegierink (1976, cit. Kirk & Gallagher 2002), afirmam que as crianças com EA são educáveis e que os programas educacionais iniciados muito precocemente são bastante plausíveis e lúdicos para o seu desenvolvimento global. Uma intervenção atempadamente, tem um papel importante para o seu

desenvolvimento precoce. Os pais, fornecem “uma base emocionalmente securizante e pistas motivacionais importantes, reforçando a necessidade do seu envolvimento no processo de intervenção.” (Marques, 2000:107). Sendo a família a primeira instituição educativa da criança, esta tem que se adaptar a uma dupla exigência, ao ciclo de vida normal de qualquer família, e às dificuldades e incapacidades que resultam da problemática de um dos seus membros. É um processo complexo, pois os familiares, têm que se adaptar a uma nova realidade e a um novo mundo. Professores e família ao caminharem juntos na educação dos alunos, proporcionam meios, para que o seu sucesso seja garantido e inclusivo. Cavaco (2009) afirma mesmo que as crianças com EA, “continuarão a demonstrar progressos a nível desenvolvimental, o que vem evidenciar que muito se pode fazer para ajudar estas crianças a crescer de formar mais harmoniosa e positiva” (2009:127) e conseqüentemente, mais inclusiva.

## **2. Inclusão de alunos com EA em Contexto Educativo**

O meio educativo tem um grande impacto para todos os alunos. Parte-se do princípio que o professor transmite sentimentos positivos, para posteriormente serem rapidamente adotados por todos os alunos. Isto porque este ambiente positivo, apenas acarreta experiências educativas positivas, para que o sucesso seja eficaz e gratificante para todos os alunos. Paralelamente, a escola, também tem um peso importante, dado que tem de ter em conta o sucesso de todos os seus alunos, através de respostas eficazes, capaz de adotar estratégias educativas e inclusivas, baseadas na cooperação e colaboração de todos os intervenientes. Os alunos com EA, necessitam, “de usufruir de um conjunto de serviços especializados pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível com outros profissionais de educação” (Rodrigues, 2003:34), e envolvendo sempre

a própria família na tomada das decisões. Isto porque, “o apoio da família é essencial” (Hewitt, 2006:6).

De forma a colmatar as dificuldades dos alunos com EA, esta necessita de estar inserida num ambiente com apoio educativo, “efectuado por um profissional especializado em Ensino Especial, que realize a sua intervenção não isoladamente, mas com o apoio de uma equipa multidisciplinar” (Cavaco, 2009:120). Este trabalho em equipa, apenas favorece o envolvimento do aluno contexto escolar e inclusivo. Este envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, pode ter um efeito positivo na sua auto-estima, e na clarificação das intenções de aprendizagem (Tilstone, Florian, Rose, 2003). Ao realizar atividades isoladas, ou frustrantes, pode levar o aluno a não gostar do ambiente, acabando por ser rejeitado por parte dos colegas e dos professores (Stainback & Stainback, 1999). No entanto, um aluno com EA necessita de ser ensinado para poder integrar-se nessas atividades para que o procedimento seja gradual e apoiado (Siegel, 2008). Cabe ao professor a capacidade de organizar e estruturar os conteúdos, do currículo para que aprendam de forma ativa e significativa. Isto porque, os alunos podem ter dificuldades para resolver as tarefas propostas (Marchesi, 2001). Siegel (2008), ainda vai mais longe, quando afirma que é necessário ter em conta qual o objetivo da inclusão da criança com EA no ensino regular. Considera dois objetivos essenciais: a inclusão académica e a social. A primeira consiste em assegurar que o aluno aprenda a um ritmo que estimula melhor o seu potencial cognitivo, e o segundo diz respeito à relação das crianças, dando oportunidade de aprender a forma como os alunos da sua idade jogam em grupo, e como se comportam em grupo. No entanto, a adequação por parte das escolas vai exigir mudanças na sua organização, de forma a encontrar e a desenvolver nos alunos respostas educativas mais adequadas. Aos professores, a sua intervenção terá de assentar em estratégias de diferenciação e de uma intervenção mais especializada, de maneira a que os percursos de aprendizagens sejam as mais adequadas tendo em conta os alunos. No entanto, “implica uma prática diversificada de estratégias, actividades e métodos, seja em grande grupo, seja direccionadas para o aluno individual.” (Capucha, 2008:43)

Em termos educacionais, o objetivo central e primordial é o aluno, ajudando-o a aprender meios de comunicar, e formas de estruturar o seu meio, de modo a que seja consistente e previsível. Ao professor cabe a tarefa de facultar meios, para que seja prestada atenção a planos de comportamento. Os alunos com EA necessitam de saber quais as expectativas que o professor tem e quais as consequências que advêm de não conseguir atingir essas expectativas. O apoio ao recurso visual é importante e necessário, dado que o seu processo de aprendizagem envolve recursos visuais, tais como mapas, tabelas, imagens. (Nielsen, 1999)

O professor ao encorajar o desenvolvimento das suas capacidades, proporciona oportunidades de aprendizagem a alunos com EA. No entanto, “é muito difícil proceder a generalizações com os alunos” com EA (Nielsen, 1999:42). Isto porque necessitam de competências funcionais, em termos de situações da vida real. Os alunos aprendem melhor quando obtêm experiências concretas de aprendizagem, quando são levados a locais específicos, ou quando estão em contacto com situações reais (Nielsen, 1999). Práticas adequadas de ensino são as que possibilitam a que o professor tenha em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver (Lopes e Silva, 2010). O professor ao recolher o máximo de informações dos seus alunos, servirá de orientação ao professor, de maneira a proceder a adequações necessárias e adequadas, para melhor responder às necessidades físicas e educativas dos alunos, para que o aluno com NEE possa crescer um pouco a todos os níveis, tanto emocional como socialmente, para que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais (Nielsen, 1999).

No que respeita ao nível mais específico para crianças com EA, Capucha (2008), também nos ajuda a elucidar sobre esta problemática, isto porque as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) “constituem uma resposta educativa especializada” (idem, 2008:42). Quando numa escola existe um número elevado de inscrições de alunos com esta Perturbação, a sua criação é essencial, nunca esquecendo de verificar se são capazes de obterem equipamentos e profissionais especializados para irem ao encontro das suas

necessidades específicas. Estas respostas educativas oferecidas, poderiam de ser organizadas conforme o seu “desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos” (idem, 2008:42). Nestas UEE, pressupõe-se que se promovam a participação dos alunos com EA nas atividades curriculares; que implementem e desenvolvem um modelo de ensino estruturado através da aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que promovam a organização do espaço, tempo, materiais, entre outros; desenvolvam metodologias de intervenção interdisciplinares, que facilitem os processos de aprendizagem e autonomia; procedam a adequações necessárias ao nível curricular; organizem o processo de transição para a vida pós-escolar; adotem opções flexíveis de carácter individual e dinâmico, pressupondo sempre uma avaliação da aprendizagem dos alunos, envolvendo a família a participar no dia-a-dia do aluno.

Correia (2003) afirma que a escola precisa de se preparar para atingir um objetivo comum. É essencial as equipas refletirem, trabalharem para o mesmo fim, assegurando o sucesso da educação inclusiva de crianças com autismo. A familiarização das rotinas, a planificação colaborativa, a implementação de currículos específicos, o apoio individualizado, a resolução de problemas, são aspetos a salientar nas equipas que colaboram para o mesmo fim. É necessário os professores terem em conta as características dos seus alunos, num ambiente mais normal possível para que haja uma educação apropriada ao seu desenvolvimento e crescimento, pois é essencial que os alunos com EA estejam em ambientes que maximizem o seu potencial, isto porque o professor exerce uma grande influência nos alunos, estabelecendo relações que ajudem e estimulem o desejo de aprender, participar, valorizando e respeitando sempre a sua individualidade.

Ora, apesar dos progressos na implementação de escolas inclusivas, bem como a abertura dos professores a criarem métodos diferenciados a nível curricular ainda ser um assunto atual e a necessitar de mudança, convém não esquecer, que ao apostar numa escola de qualidade, com práticas e currículos diferenciados, estamos a ajudar para a igualdade de oportunidades e para a inserção plena da criança na sociedade. O trabalho em equipa entre todos os

professores, ajudam na inclusão das crianças com EA em contexto escolar, pois como afirma Siegel (2008) “é necessário um apoio extra para integrar crianças com autismo numa sala de aula de ensino regular” (2008:296).

### **3. O trabalho em equipa entre Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular**

Segundo Heimburge & Rief, (2000:242) “A profissão de professor é solitária”, isto porque os professores permanecem muito tempo nas salas, e com pouco tempo para comunicar com outros professores, para trocar ideias, partilhar frustrações. No ensino, “a ideia das equipas ou das parcerias pedagógicas faz todo o sentido para todos os envolvidos”, (Heimburge & Rief, 2000:242). Para muitos professores, o trabalho em equipa tornou-se um desafio plausível, dado que é uma forma de responder ao isolamento dos professores. No entanto, para que esta equipa funcione com sucesso, é essencial a partilha de princípios comuns de todos os elementos. Isto porque o trabalho em equipa irá tornar o seu processo de ensino mais eficaz, promovendo o crescimento individual e o desenvolvimento dos alunos, para melhor responder às necessidades tanto dos alunos como dos professores. Para isso os professores precisam de encontrar um equilíbrio, no início da formação de trabalho, tendo em conta os estilos de ensino, e principais características, tais como a flexibilidade, capacidade de comunicação, profissionalismo, desejo de trabalhar com outros, espírito de equipa, humor, respeito pela similitudes e diferenças dos outros. A criação de um ambiente que seja marcado pelo apoio e partilha, de ideias e estilos de ensino, pela capacidade de escutar nas necessidades e desejos dos outros, dando ideias construtivas, e pela idêntica perspetiva dos alunos ajuda-os para melhor promoverem o processo de inclusão dos alunos. Uma vez que esta colaboração e cooperação entre professores, funciona como “uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas inclusivos” (York, Giangreco,

Vandercook & Macdonald, 1992; Walther-Thomas, Korined, McLaughlin & Williams, 2000; Silva, 2002, cit. Morgado, 2004:42).

Paralelamente, a troca de ideias nas equipas multidisciplinares, ajudam a melhorar o processo de ensino das crianças, especialmente com EA. Os alunos são referidos nestas equipas, para os ajudar na sua inclusão e a terem conseqüentemente um maior sucesso a todos os níveis. Pretende-se que seja observado o aluno em diferentes situações, para que se crie estratégias específicas, tendo em conta as suas necessidades. Os professores de educação especial constituem um apoio e um ótmo recurso, tanto para os professores do ensino regular como para os alunos com EA. A comunicação entre os professores, ajudam a dar uma resposta mais positiva às necessidades e interesses dos alunos, obtendo assim um maior sucesso. Sendo assim, Kronberg (2003) elucida-nos sobre as funções dos professores de educação especial, no facto de se familiarizarem com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular, colaborando com os professores do ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE. No contexto das classes de ensino regular, os professores de educação especial, precisam de estar disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE, promovendo, entre alunos da turma, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca de procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunicação com alunos que apresentem NEE. É da responsabilidade do professor de educação especial, organizar um programa educativo para alunos com NEE e responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para estes identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família, prestando a informação necessária sobre os alunos específicos aos membros da equipa de trabalho apropriados (Kronberg, 2003).

No que concerne aos professores de ensino regular salientamos as principais características defendidas por Kronberg (2003), no facto de

colaborarem com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE, funcionando como professor base de todos os alunos. Cabe aos professores de ensino regular, serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos, tomando conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula; é da competência do professor de ensino regular, prestar declarações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras da sala e expectativas dos alunos, contemplando uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam; A promoção das relações sociais positivas entre todos os alunos da classe é outro aspeto a salientar (Kronberg, 2003).

Paralelamente às funções de cada um, não nos podemos esquecer que os alunos com NEE, especialmente os do EA, necessitam de usufruir de um conjunto de serviços especializados, para que os professores possam relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores de educação especial, e com outros profissionais (Correia, 2003). A investigação necessitaria de ser permanente, de forma a que, “experimentando, inovando e regulando a suas práticas, melhor possam responder às dificuldades colocadas pela diversidade e heterogeneidade dos alunos” (Marchesi & Martin, 1998, cit. Morgado, 2004:44).

O trabalho em equipa é importante, isto porque a partilha de ideias e conhecimentos, “conduzem a novas aprendizagens e saberes” sobre o EA (Cavaco, 2009:147). No entanto, o professor tem que se colocar no ponto de vista do outro “ ‘entrar’ no seu mundo efectivo, social, não fechando qualquer porta que nos possa oferecer um vislumbre para a compreensão e para a troca de saberes” (Cavaco, 2009:146). Uma boa aprendizagem pedagógica depende em grande parte da criatividade, experiência e bom senso dos professores,

sendo maioritariamente complementada com o “auxílio de recurso diversos como imagens, desenhos, música, jogo, brinquedos especiais, atividades artísticas” (Jerónimo, 2013:149).

#### **4. A música numa Perspetiva de Inclusão**

Muito se tem estudado e investigado sobre os benefícios da música nos alunos com EA. Através das pesquisas e leituras efetuadas, encontramos investigadores como Lee (2006), que pretendeu implementar “con propósitos terapêuticos y educativos determinadas actividades musicales a fin de obtener repuestas lingüísticas y conductuales por parte de niños con síndrome de autismo que previamente eran incapaces de responder a su entorno” (cit. Carmen & Weber, 2006:9). De facto, os resultados comprovaram que as crianças melhoraram significativamente no que respeita ao desenvolvimento lingüístico, controlo social, e capacidade de resposta emocional, acabando por desenvolver a sua concentração. Salo (2004), outro investigador, também pode constatar “un incremento en las destrezas sociales y en la autoexpresión, como resultafo de un programa que combinaba elemento de terapia musical y de educación musical” (cit. Carmen & Weber, 2006:9).

Desta forma, começamos por definir a música como uma combinação de sons, instrumentos, voz, duração, volume e timbre. (Wigram et al, 1985, cit. Pereiro, 2006). Pois, como afirma Palheiros (2003) ouvir, é a atividade musical principal da maioria das pessoas, isto porque a música é muito mais que um processo meramente físico e auditivo. A música é uma atividade que os seres humanos desenvolvem ao longo de toda a sua vida independentemente das suas características (Riccardi, 2006). A música surge como uma resposta a um impulso comunicativo e a uma necessidade de se expressar, nomeadamente ao nível das emoções, humores funcionando como um código não-verbal (Pereiro, 2006). A música pode ser um aliado poderoso para alunos com EA. Pode levá-las a potenciar o seu desenvolvimento, uma vez que a música exerce um espírito harmonioso, calmo e relaxante. A música e o homem sempre viveram juntos, faz parte da educação, ela age sobre todo o ser

humano, pois ela é capaz de substituir tensões, agressões e hostilidades (Ferreira, 2010). A música enriquece a vida, e deste modo é essencial os alunos com NEE estarem rodeados de um ambiente musical rico e devidamente controlado, com estímulos sensoriais e diversificados de modo a proporcionarem um desenvolvimento equilibrado e estimulante (Pereiro, 2006). Aliás, a música, oferece a capacidade de poder simpatizar facilmente com o outro. Mediante a música é fácil colocarmo-nos no lugar do outro. Imitando a produção sonora do outro, podemos interpretar e experimentar o que sente (Pereiro, 2006). Ao estimular e potenciar vivências sonoras e musicais, permite aos alunos com EA um estímulo ao desenvolvimento e articulação das suas capacidades cognitivas, psicomotoras, afetivas, emocionais e sociais (Jerónimo, 2013).

Benezon (1988:33), afirma mesmo, que “para entrar em comunicação com uma criança autista é necessário imitar alguns sons que ela emite.” Riccardi (2006) é da opinião que “en el trabajo con personas con NEE el componente no-verbal de la relación interpersonal resulta fundamental” (2006:133). O objetivo da atividade musical permite facultar o desenvolvimento do lado criativo dos alunos com NEE, isto porque o que não pode ser feito por meio de conversas, pode ser feito através da música. Daí a importância de se poder estabelecer um contacto com alunos que possuem incapacidades na comunicação (Carmen & Weber, 2006). É neste sentido que a experiência artística favorece o estabelecimento de um contacto, onde a música passa a ser o centro que potencia a interação e a participação. A qualidade artística da música é que fomenta o contacto e a interação entre todos os intervenientes (Riccardi, 2006). A música é, como já referimos, uma arte, essencialmente afetiva, que contribui para o desenvolvimento e crescimento da pessoa. A arte desperta uma sensação de leveza e a uma acalmia contagiante, emoções, estímulos que provocam respostas, e sentimentos de acordo com a capacidade e características de cada um. “La música ha demostrado ser un campo de intersección importante y útil para compartir ideas e experiencias” (Carmen & Weber, 2006:8). Mota (2007), acaba por ir mais longe, quando afirma que a música é uma arte com características muito próprias. A música

situa-se como um corpo central de aprendizagens cognitivas, afetivas, psicomotores e sociais.

A comunicação tem um papel importante, não só no desenvolvimento da relação criança-mundo, como também na expressão de capacidades emocionais e cognitivas (Pocinho, 1999). Se uma das principais características dos alunos com EA é o déficit da comunicação, a música funciona como “uma técnica de comunicação que utiliza som, [...] e o movimento”, o que possibilita mudanças significativas em contexto tanto educacional como familiar (Benezon, 1988:141).

Riccardi (2006) afirma que a música em alunos com NEE ajudam ao desenvolvimento da linguagem, bem como ao desenvolvimento de novas formas de comunicação e integração social, expressão verbal, facilitando a aprendizagem de outros conteúdos curriculares. Pereiro (2006) afirma mesmo que a música é um meio atrativo e eficaz para alunos com EA. Wingram (2006), constata que “el elemento estructural y de predicibilidad que es inherente en la improvisación musical puede tener forte influencia en el proceso de desarrollo de niños con disfunciones generales en su desarrollo y discapacidad de aprendizaje” (cit. Carmen & Weber, 2006:9). Todo o movimento, corporal e musical, proporciona à criança vivências diversificadas mais ricas quanto mais adequado for o seu meio educativo (Sousa, 2003:21). Se para Pereiro (2006) um dos maior problemas destas crianças é a sua capacidade para comunicar, a música “é um fascinante sistema de comunicação” (Azevedo, 2008:2). Gainza (1982) afirma mesmo que a música funcionaria como um “objeto intermediário nas relações entre os seres humanos” uma vez que a música, penetrando no homem, rompe barreiras de todo o tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos (Gainza, 1982:101). Como foi referido anteriormente, se a música funciona como uma linguagem de emoções, esta pode abrir novos caminhos para expressar aquilo que sentem. O simples ato de escutar música pode provocar resposta emocional nas crianças com EA. A sua incapacidade para compreender a linguagem oral

fazem com que se sintam perdidos, descolados num mundo que não entendem (Pereiro, 2006).

Outra das características principais dos alunos com EA, refere-se a desenvolvimento de rotinas estereotipadas que lhes permite controlar o que ocorre à sua volta, isto porque

*“En la improvisación musical, es posible trabajar y experimentar desde el control hasta el libre flujo, desde llevar hasta seguir las propuestas del otro, desde iniciar hasta imitar... Podemos oscilar e una situación a otra y trabajar así los problemas de control”* (Pereiro, 2006:39). *“Sus movimientos repetitivos pueden adquirir un significado si los encuadramos en un marco musical creado para ello y ofrecemos la posibilidad y los recursos para que se desarrolle hacia algo más que un movimiento sin significado expresivo* (Pereiro, 2006:39).

Ora, se é na escola que a criança adquire conhecimento, se socializa e se desenvolve, então as crianças com esta patologia têm o mesmo “direito” de acesso como têm as crianças ditas normais. Everitt (1999, cit. Vasconcelos, 2007) refute a ideia de que é na escola que os alunos crescem e criam a sua identidade, onde, as suas capacidades são estimuladas, onde aprendem acerca do mundo que a rodeia, onde adquirem competências de participação e formação cívica. Aliás, “a sala de aula, é um laboratório cultural” (Everitt 1999, cit. Vasconcelos, 2007:9)

A educação musical tem valor, na medida em que permite que os alunos desenvolvam as suas competências de audição de forma a que venham ter alicerces para aprender a compreender e a comunicar através da música. (Gordon 2005). Isto porque como afirma Carmen & Weber (2006) os objetivos da educação musical podiam ser orientadas para a correção das questões dos alunos com NEE, visando fortalecer a comunicação e as habilidades sociais, habilidades motoras, e a capacidade de atenção.

Sendo um excelente meio de desenvolvimento, pois o aluno pode desfrutar de satisfações imediatas, considera-se importante o possível contributo ao nível da comunicação verbal e não verbal, que dizem respeito a aspetos cognitivos, afetivo/emocionais e motores, promovendo a interação e o auto-conhecimento. É por isso necessário que a criança sinta que pode explorar os seus sentimentos e de os exteriorizar sem tem que os verbalizar (Gomes & Simões, 2007). O que nos diz Benenzon, (1981) é que a

musicoterapia “es para el niño autista la primeira técnica de acercamiento, pues el encuadre no-verbal es lo que permite a estos niños establecer los canales de comunicación” (1981:210,211). Sendo assim, criar situações agradáveis e estimulantes para as crianças com EA, ajuda-as a combater o seu “mundo externo desconocido y, por otro lado, las sensaciones de las deficiencias de su mundo interno”. (Benenzon, 1981:210,211).

A musicoterapia é um processo sistemático, em que a música, som e movimento são utilizadas para fins terapêuticos o que se cria uma relação que afeta o físico, o social, a cognição e o psico-emocional. (Pereiro, 2006). Pretendendo-se assim melhorar a qualidade de vida dos alunos com EA. A música pode ser trabalhada tanto individualmente, onde a criança expressa o que sente, como em grupo, promovendo a interação com os outros e o sentimento de pertença a um grupo de forma ativa (Gomes & Simões, 2007). Refutando a ideia dos autores mencionados, Riccardi, (2006) afirma: “Como fenómeno estético la actividade musical es a sua vez una experiencia individual y colectiva que involucra en su hacer cuerpo, mente y espíritu” (2006:131). A música é única para os seres humanos. Eles aprendem a conhecer-se a si próprios, desenvolvendo a criatividade e a imaginação. Pereiro (2006) afirma que, tocar instrumentos ou trabalhar o movimento, permite que o corpo tome importância, pois os alunos vão adquirindo a capacidade e consciência de como é o seu corpo, e como o podem usar, capacitando-se que existem muitas mais possibilidades, de maneira a poderem expressar-se. Gomes & Simões, (2007) afirmam que sendo a música uma linguagem não-verbal, pode dividir-se em dois tipos: a música instrumental e a música vocal. A primeira dá toda a liberdade de interpretação e manifestações expressivas, através de vivências do movimento, relaxamento e meditação. A segunda, quando contém textos com determinados significados, condiciona a interpretação ao seu significado.

Segundo Alvim (in Sousa, 2005:127, cit. Gomes & Simões, 2007) a música instrumental é um excelente meio de desenvolvimento mental, físico, afetivo e social, permitindo que a criança usufrua de satisfações imediatas, uma vez que aquilo que a criança escuta e o modo como a interpreta são uma criação que vem dela e que corresponde às suas experiências físicas,

intelectuais e emotivas. No entanto, “quando se desenvolvem actividades de expressão musical com crianças com distúrbios de comunicação e linguagem, não se pretendem desenvolver técnicas específicas de música como a leitura, execução e composição, mas sim, usar a música como meio” (Gomes & Simões, 2007:136). O instrumento, no qual a criança escolhe livremente, é explorado pelas crianças, para que se identifiquem com a sonoridade, ou que inventem as suas próprias sonoridades.

Por sua vez, na música vocal, a criança utiliza o seu corpo como instrumento, experimentando a voz como uma extensão direta de si própria, o que acaba, por aos poucos, se concentrar na melodia e nas palavras. A sua memória faz com que tome consciência conforme canta, do significado do que está a dizer, fazendo com que as capacidades percetivas, cognitivas e expressivas estejam a ser trabalhadas em conjunto. No entanto, o tipo de canções mais eficazes para as crianças, acontecem em atividades que envolvam canções que as crianças conhecem ou estão familiarizadas. Pereiro (2006) afirma que

*“a partir de algo tan sencillo como una canción favorita... [que as crianças com EA estão familiarizadas] se pueden ir introduciendo lentamente câmbios en el ritmo, en el modo, pequeñas modificaciones que sin salir de lo conocido abren caminos hacia posibilidades diferentes” (2006:39).*

Ora se a música é um bom recurso na ajuda para o desenvolvimento e estímulo de crianças com EA, será que os professores a “utilizam” de forma “correta” e inclusiva? Azevedo (2008) até propõe que “cada professor encontre na cultura musical um acto-de-consciência-de-si próprio ao permitir a estimulação de sensibilidades, do incentivar de atitudes de abertura, de preservar memórias e de contactar com outros ‘mundos’” (2008:5).

Os professores necessitam de se preocupar com as suas necessidades, nomeadamente as suas emoções, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, percetivas, etc, pois o que interessa mesmo, é ir ao encontro de um objetivo final: “não é o ser bom músico mas o ter uma personalidade equilibrada (Sousa, 2003:20).

## **Parte II – COMPONENTE EMPÍRICA**

# Capítulo I - METODOLOGIA

## Introdução

Em investigação, o problema que se coloca ao investigador é o de saber como começar o seu trabalho. “O Investigador deve obrigar-se a escolher [...] um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy & Campenhoudt, 2003:31). Recorremos a um análise quantitativa, mais precisamente ao Inquérito por Questionário, como instrumento de recolha de dados. O instrumento vai de encontro às nossas necessidades, de forma a quantificar uma multiplicidade de dados (Quivy & Campenhoudt, 2003). É complementado com questões de carácter aberto, de forma a verificarmos a qualidade do instrumento, dando assim, a possibilidade do inquirido responder livremente, e de expressar as suas opiniões.

Sendo assim, este capítulo faz então referência à metodologia da componente empírica, e organiza-se em 5 tópicos. O primeiro tópico, centra-se nos objetivos centrais no nosso estudo. No segundo tópico, pretendemos formular as hipóteses que serão verificadas ao longo da investigação. No terceiro tópico delimitamos as características da nossa amostra. O quarto ponto, analisamos o instrumento, o inquérito por questionário. Por fim, no último ponto, abordamos os procedimentos utilizados para a recolha dos questionários para assim, prosseguirmos com o tratamento de dados.

## 1. Objetivos

Muitas crenças e ideias estereotipadas sobre o autismo contribuíram para dificultar o processo de atuação junto a estas crianças, que é necessário mudar para ser possível agir, ultrapassando medos de incapacidade e a ansiedade de ver o trabalho progredir (Cavaco, 2009). É necessário uma participação ativa em todo o processo de inclusão, com as crianças com EA.

Uma intervenção atempada e precoce permite que haja uma flexibilidade na elaboração do plano pedagógico, de maneira a elaborar planificações, intervenções e objetivos para serem atingidos pelas crianças com EA (Cavaco, 2009).

Revière (1984:98, cit. Cavaco, 2009:121) afirma que para os professores, esta tarefa educativa é provavelmente “a experiência mais comovedora e radical” que um professor pode ter. Isto porque põe à prova, todas as habilidades do professor. Apoiar os alunos com EA, de maneira a empregar meios para ajudá-los a comunicar, “atrai a sua atenção e interesse para o mundo que a rodeia, de forma a retirá-las do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo” (Revière, 1984:98, cit. Cavaco, 2009:122). No entanto, uma das áreas que as crianças geralmente mostram interesse é na música, pois para Bompastor (2013:125), certas crianças “apresentam capacidades superiores”.

Tendo em conta estas capacidades superiores que os alunos com EA apresentam, o nosso objetivo centra-se essencialmente em perceber qual o contributo da música no desenvolvimento no alunos com EA, e de que forma os professores de música, trabalham esta disciplina com alunos com EA.

## **2. Hipóteses**

Após a revisão teórica aprofundada sobre a temática em questão, “podemos formular várias hipóteses [que se apresentam] como resposta(s) provisória(s) à pergunta de partida”. Tendo em conta que, as hipóteses “devem ser verificadas”, iremos ao longo da nossa investigação averiguar se são “confirmadas ou infirmadas” (Quivy & Campenhoudt, 2003:136/137/139). As hipóteses surgem como resposta parcial ao nosso estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Sendo assim formulamos algumas hipóteses, que se “devem articular umas com as outras e integrar-se logicamente na problemática” (Quivy & Campenhoudt, 2003:138):

Hipótese 1: Os professores de música têm dificuldade em identificar adequadamente as características do EA

Hipótese 2: Na perspectiva dos professores de música os modelos organizativos de resposta são favoráveis à inclusão de alunos com EA.

Hipótese 3: Os professores de música têm dificuldade em identificar de forma adequada as funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de ensino especial

Hipótese 4: Na opinião dos professores de música, a falta de formação académica dos professores de música, faz com que tenham dificuldades em incluir crianças com EA na sua prática educativa

Hipótese 5: Os professores de música, têm o cuidado de planificar atividades diferenciadas, de forma a que os alunos com EA possam participar

Hipótese 6: Os professores de música sentem dificuldades no processo de inclusão com alunos com EA

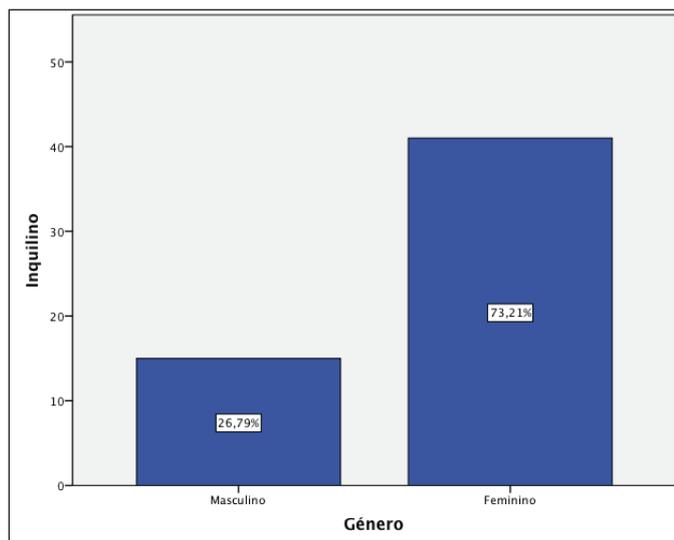
Hipótese 7: Na opinião dos professores, a música influencia o desenvolvimento dos alunos com EA

### **3. Amostra**

A construção de uma amostra de qualidade, passa, por uma definição o mais possível precisa do universo, uma vez que será a partir dela que iremos obter os resultados que procuramos. Se um “universo mal caracterizado, incompleto [...] impreciso”, [permite que a construção de uma amostra leve] “a conclusões viciadas e enganadoras”, consideramos pertinente selecionar uma amostra que nos forneça dados concretos e úteis, possíveis de serem estudadas corretamente (Pardal & Lopes, 2011: 54). A amostra é, portanto, “uma parte da população” (Sousa, 2009:65). No nosso caso concreto, optamos por uma amostra propositada, uma técnica de amostragem não probabilística, uma vez que consideramos ser a mais direcionada para o nosso estudo. Procuramos reunir na nossa população determinadas características específicas, neste caso, a professores de Educação e Expressão Musical (Sousa, 2009). Sendo assim, a nossa amostra é constituída por 56 professores

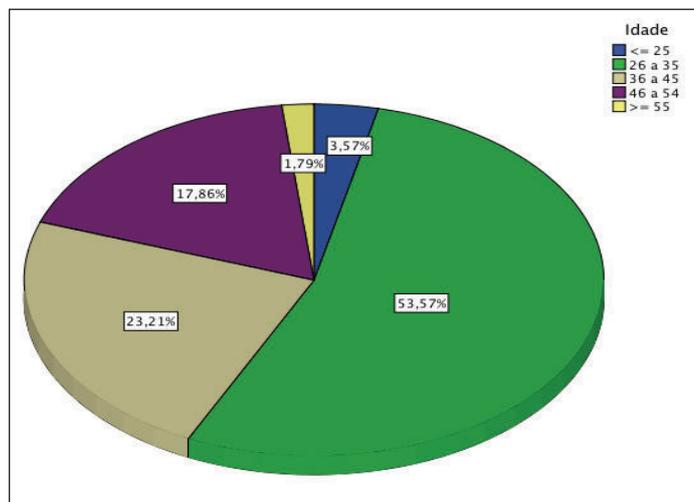
de Educação e Expressão Musical do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, que lecionam no Ensino Regular ou nas AEC's, do Norte do País.

De acordo com o nosso estudo, iremos então analisar mais pormenorizadamente e mais especificamente a nossa amostra, tendo em conta os resultados obtidos no preenchimento do questionário.



**Gráfico 1 - Género dos inquiridos**

A partir dos dados recolhidos, constatamos, segundo o gráfico 1, que a nossa amostra é constituída essencialmente por docentes do género feminino com uma percentagem de 73,21% e contra 26,79% do género masculino.



**Gráfico 2 – Idade os Inquiridos**

No que respeita à idade, o gráfico 2 salienta que a nossa amostra é constituída maioritariamente por docentes com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos (53,57%), seguindo-se com 23,21% a faixa etária dos 36 aos 45 anos. O que nos leva a concluir que foram essencialmente docentes jovens que preencheram o Inquérito.

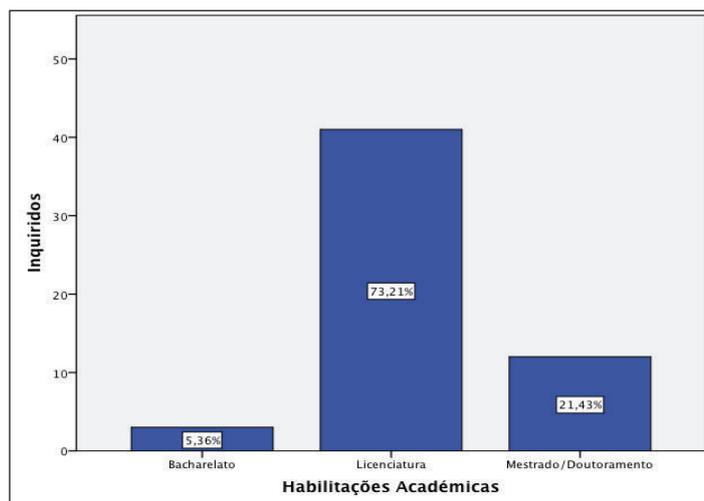


Gráfico 3 – Habilitações Académicas

No que respeita à formação académica dos inquiridos, como podemos verificar no gráfico 3, a maioria dos docentes têm a Licenciatura com uma percentagem de 73,21% contra 21,41% com Mestrado/Doutoramento e 5,36% dos professores com Bacharelato.

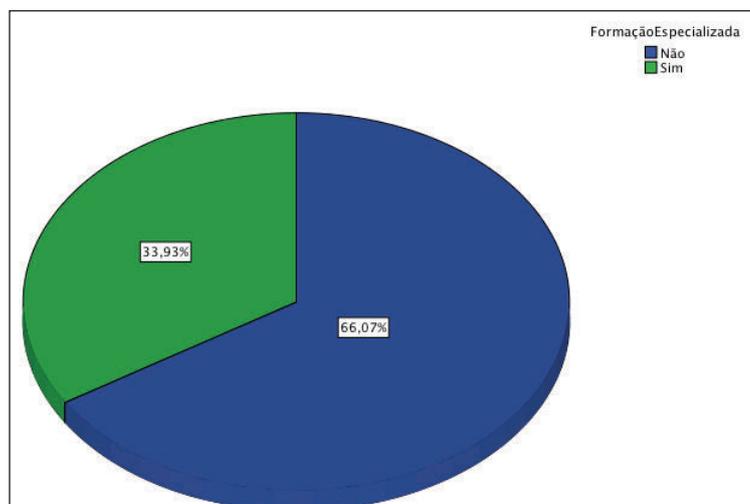
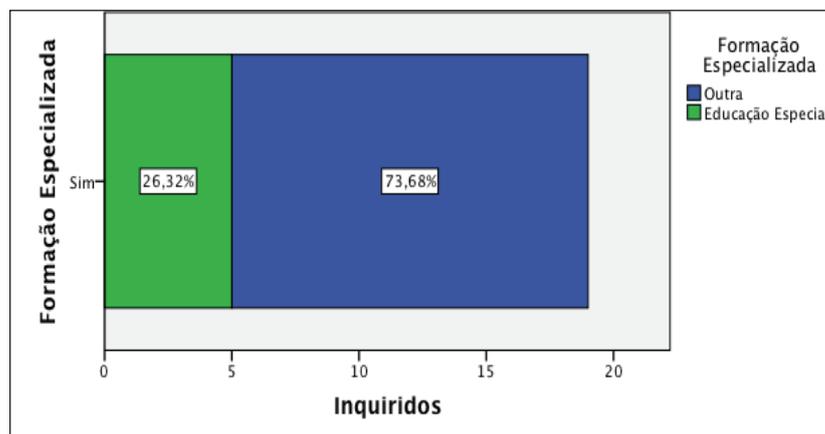


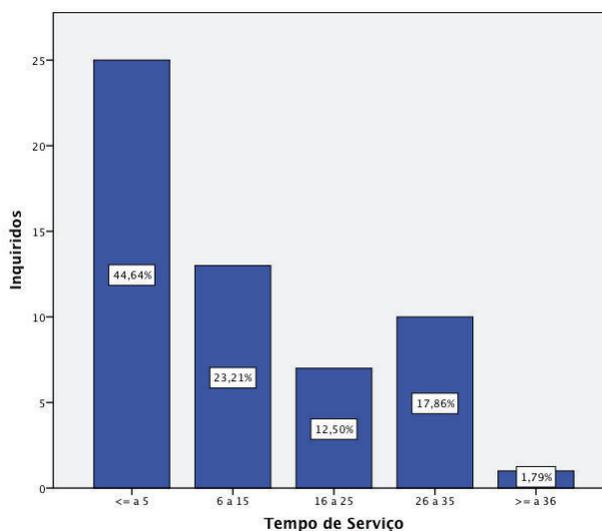
Gráfico 4 – Formação Especializada

Relativamente à formação especializada, verificamos a partir do gráfico 4, que 66,07% dos inquiridos não possui formação especializada, contra 33,93% com formação especializada.



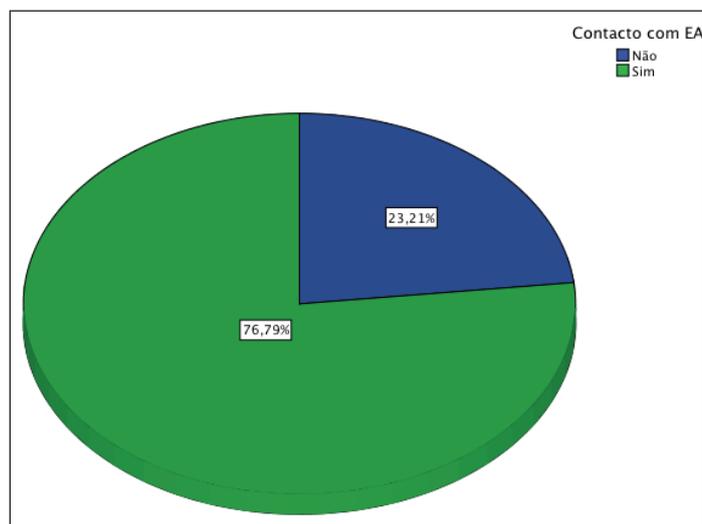
**Gráfico 5 – Formação Especializada (1)**

No entanto, conforme o gráfico 5, os que possuem formação especializada, 26,32% têm formação especializada em Educação Especial. 73,68% possui formação noutra área, com formações assinaladas individualmente por cada inquirido, sendo elas em TIC, e em Educação Musical. Verificamos assim, que os professores, procuram cada vez mais uma formação mais especializada, apostando num aprofundamento do seu conhecimento, para se especializarem em áreas do seu interesse.



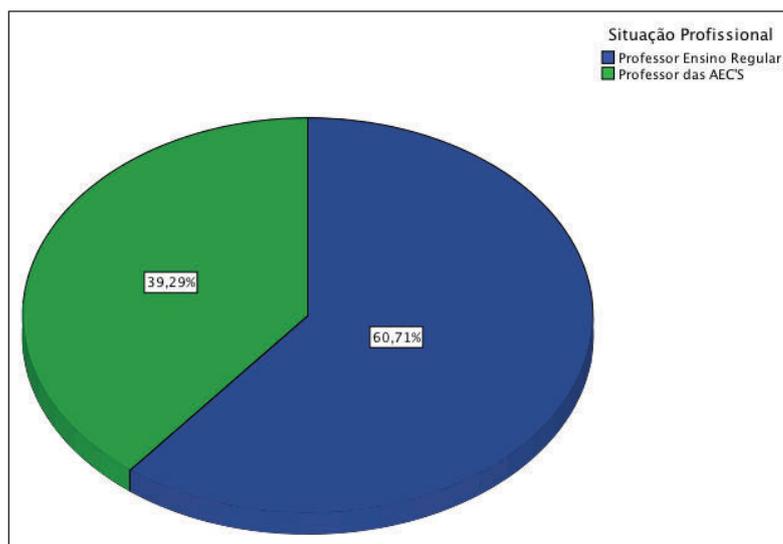
**Gráfico 6 – Tempo de Serviço**

Relativamente ao tempo de serviço prestado, como podemos verificar no gráfico 6, maioritariamente dos inquiridos possui menos de 5 anos de serviço com 44,65%. Apenas 23,21% dos inquiridos, têm entre 6 a 15 anos de serviço, 17,56% entre 26 a 35 anos, e 12,50% têm entre 16 a 25 anos.



**Gráfico 7 – Contacto com alunos com EA**

No gráfico 7 constatamos que 76,79% dos inquiridos já estiveram em contacto com alunos com EA, contra 23,21% dos docentes que não estiveram em contacto. O que podemos constatar que grande parte dos inquiridos já possui alguma experiência no atendimento de alunos com EA.



**Gráfico 8 – Situação Profissional**

No que respeita à situação profissional dos inquiridos, verificamos que maioritariamente lecionam no ensino regular com uma percentagem de 60,71% contra 39,29% dos docentes que lecionam nas AEC'S. Comprovamos assim que grande parte dos inquiridos lecionam em escolas do 2º Ciclo.

Tendo já a amostra delimitada, iremos agora abordar o instrumento utilizado no nosso estudo.

## **4. Instrumentos**

A construção do instrumento utilizado no nosso estudo, é essencial para conseguir atingir os objetivos pretendidos. Num trabalho de investigação, o instrumento tem que ser “capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses” (Quivy & Campenhoudt, 2003:181). No que refere aos instrumentos de recolha de informação, consideramos ser pertinente utilizar o Inquérito por Questionário. Este instrumento, é uma técnica de recolha de dados que consiste em colocar a um grupo de inquiridos, neste caso a professores de educação e expressão musical em vários agrupamentos, um número de questões distintas, referentes à problemática em estudo. Será administrada de forma direta, uma vez que será o próprio inquirido a preencher. Permite-nos assim comparar as categorias das respostas e estudar as suas correlações (Quivy & Campenhoudt, 2003:185).

Na elaboração do Inquérito, tivemos em atenção as construções das questões. O nosso Inquérito é constituído essencialmente por perguntas semiestructuras de carácter fechado e aberto. No caso das perguntas fechadas, propõe-se um conjunto de respostas previamente determinadas ao inquirido, para que possa escolher uma delas. Em complemento recorreremos ao método qualitativo, nas perguntas abertas, de forma a testarmos a qualidade no nosso Inquérito.

Sendo então o Inquérito por Questionário um instrumento de recolha de dados, recorre-se à análise estatística dos resultados. “A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (Quivy & Campenhoudt, 2003:224). A

clareza dos resultados, a precisão e o rigor do dispositivo metodológico são as principais vantagens da análise estatística dos dados.

Neste pressuposto, o Inquérito foi construído tendo em conta as hipóteses. No entanto, com o intuito de testar e validar o nosso questionário, foi realizado um estudo-piloto (pré-teste) com 2 professores de educação musical, a fim verificar a qualidade das perguntas, e de reformular perguntas duvidosas ou mal formuladas, efetuando as devidas alterações para a construção de um inquérito final, tendo em conta as sugestões dos professores.

O inquérito por questionário que construímos é constituído por 6 Partes.

Na primeira parte pretendemos caracterizar a nossa amostra, com questões de carácter meramente informativo com perguntas fáceis e rápidas de se preencherem. As perguntas são essencialmente fechadas e diretas, centrando-se em questões como o género, idade, habilitações académicas, formação especializada, tempo de serviço, situação profissional atual, e contacto com alunos com EA. Na segunda parte, procuramos agrupar as principais características do EA, para percebermos quais as características que os professores de música conhecem. A terceira parte, está direccionada para a escola, a fim de percebermos os modelos organizativos de resposta, referentes à organização e gestão da escola, recursos humanos, e organização de espaços e recursos materiais. Na quarta parte, procuramos entender o conhecimento dos professores de música, no que se refere às competências atribuídas aos professores de Educação Especial, e aos professores de ensino regular, a perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA e, às estratégias de ensino/aprendizagem, mais adotadas pelos professores de música. Na parte cinco do nosso Inquérito, procuramos entender quais as suas principais dificuldades nas suas práticas educativas, e, qual a perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA. Para finalizar o nosso questionário, na parte seis apresentamos uma série de questões de forma a verificar a qualidade do questionário, com perguntas de carácter aberto, elucidando-nos sobre a sua clareza, pertinência, dificuldades, desvantagens, vantagens, sobre questões

que suscitem diferentes interpretações, o que mudaria no questionário, finalizando-o com outras sugestões ou comentários que queiram acrescentar.

O quadro 1 mostra-nos a construção do nosso Inquérito

### Construção do Inquérito

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
I	1.1 - Características da amostra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Idade</li> <li>• Formação académica</li> <li>• Formação especializada</li> <li>• Tempo de serviço</li> <li>• Contacto com alunos com EA</li> <li>• Situação profissional atual</li> </ul>
II	1 - Características dos alunos com EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros</li> <li>• Limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados</li> <li>• Padrões de comportamentos repetitivos e ritualizados</li> <li>• Resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras</li> <li>• Forte resistência à mudança</li> <li>• Interesses muitos específicos</li> <li>• Não procura conforto quando está frustrada</li> <li>• Dificuldade na imitação social</li> <li>• Não estabelece contacto ocular</li> <li>• Tem atraso ou falha na linguagem</li> <li>• Ausência de imaginação</li> <li>• Falha na comunicação com os outros</li> <li>• Tendência para o isolamento</li> <li>• Preocupações não usuais</li> <li>• Dificuldade em compreender as regras de interação</li> <li>• Interpreta literalmente o que é dito</li> <li>• Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola</li> <li>• Reações de raiva e rompante temperamentais</li> <li>• Comportamentos de má educação</li> <li>• Exige atenção</li> <li>• Problemas de organização</li> <li>• Revela inteligência média ou acima da média</li> <li>• Revela concentração pobre</li> <li>• Preocupa-se demasiado com agradar</li> <li>• Crítica irracionalmente e desdenha a autoridade</li> </ul>
III	1.1 - Perceção dos docentes quanto à organização e gestão escolar no atendimento aos alunos com EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto educativo contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA.</li> <li>• Regulamento interno contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA.</li> <li>• Plano de Trabalho de Turma contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA</li> <li>• Os alunos com EA são apoiados pela educação especial</li> <li>• Redução do número de alunos por turma</li> <li>• Serviços de apoio educativo e os serviços de educação especial complementam-se no apoio.</li> <li>• Existe apoio do professor do ensino regular.</li> <li>• Existe apoio do professor de apoio.</li> <li>• Existe apoio do professor de educação especial.</li> <li>• Existe escola o aluno com SA é apoiado por outros profissionais.</li> <li>• DL nº3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade.</li> </ul>
	1.2 - Perceção dos professores quanto aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com EA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor do ensino regular tem o apoio do professor especializado.</li> <li>• Apoio de psicólogo.</li> <li>• Apoio de terapeuta da fala.</li> </ul>

Categories	Dimensions	Items
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio à musicoterapia</li> <li>• Apoio de outras terapias.</li> <li>• Ações de formação para esclarecer os professores quanto à problemática EA</li> </ul>
	1.3 - Percepção dos professores quanto à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com EA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala ampla e com uma iluminação adequada</li> <li>• Preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações.</li> <li>• Materiais identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão do aluno com EA.</li> <li>• Áreas de trabalho situam-se próximo de estantes ou armários de modo a facilitar o acesso ao aluno com EA.</li> <li>• Existência de materiais disponíveis, tais como fotografias e imagens que sirvam de auxílio a alunos com EA</li> <li>• A mesa de trabalho do aluno com EA está o mais próxima possível da área de trabalho do professor</li> </ul>
IV	1.1 - Identificação dos papéis que correspondem ao professor do ensino regular e/ou ao professor de educação especial	<p>Compreender o EA e as suas implicações pedagógicas inerentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula.</li> <li>• Garantir que o aluno com EA compreende o que se espera dele.</li> <li>• Modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças.</li> <li>• Capacidade de avaliar o aluno com EA no contexto.</li> <li>• Estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com EA.</li> <li>• Orientação da atenção do aluno com EA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma.</li> <li>• Conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz.</li> <li>• Construção do Plano Educativo Individual</li> <li>• Registo e monitorização dos progressos</li> <li>• Avaliação de estratégias de intervenção</li> </ul>
	2 - Formação dos professores para atender alunos com EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio especializado para atender alunos com EA</li> <li>• A formação inicial do professor de educação musical não contempla formação para lidar com alunos com EA</li> <li>• Todos os professores deveriam ter formação específica para lidar com alunos com EA</li> <li>• Ter um alunos com EA exige muito trabalho por parte do professor de educação musical</li> <li>• Procurar formação específica para atender alunos com EA</li> </ul>
	3.3 - Identificação de estratégias para fomentar o processo ensino-aprendizagem dos alunos com EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização do aluno na sala</li> <li>• Programação e planificação da aula de educação musical alternando situações mais exigentes com situações mais lúdicas</li> <li>• Ajustar o vocabulário de acordo com as características dos alunos com EA</li> <li>• Utilização de músicas nas rotinas da aula de educação musical</li> <li>• Orientações diretas e curtas</li> <li>• Planificação de atividades musicais de forma a irem ao encontro do que o alunos ja conhece ou está familiarizado</li> <li>• Utilização de diferentes fontes sonoras</li> <li>• Exploração dos seus sentimentos</li> <li>• Introdução de pequenas regras enquanto o aluno com EA explora instrumentos</li> <li>• Alternação de músicas mais melodiosas com sons mais estridentes</li> <li>• Exploração dos diferentes sons dos instrumentos</li> <li>• Aprenda a vocalizar com um instrumentos</li> <li>• Realização de atividades que desenvolvam no alunos com EA a noção de ritmo</li> </ul>
V	1 - Identificação das dificuldades dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em adquirir competências necessárias para atender e compreender a situação emocional dos alunos com EA</li> </ul>

Categorias	Dimensões	Itens
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em recolher informação acerca da problemática</li> <li>• Dificuldade em entender como as incapacidades afetam a aprendizagem do aluno com EA</li> <li>• Dificuldade em identificar necessidades educativas dos alunos com EA</li> <li>• Dificuldade em identificar as características dos alunos com EA</li> <li>• Dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com alunos com EA</li> <li>• Dificuldade em obter apoio do professor de educação especial na elaboração do PEI com a equipa de apoios e os pais</li> <li>• Dificuldade em organizar o tempo letivo para cumprir o currículo comum e objetivos definidos no PEI</li> <li>• Dificuldade em promover atividades de cooperação com a comunidade</li> <li>• Dificuldade em reunir a equipa de trabalho para planificar e tomar decisões</li> <li>• Dificuldade em gerir p processo de inclusão dos alunos com EA</li> <li>• Dificuldade em promover o seu sucesso</li> <li>• Dificuldade em encontrar estratégias</li> <li>• Dificuldade em trabalhar com alunos com EA devido ao défice de formação específica na área</li> <li>• Dificuldade em adaptar o currículo</li> <li>• Dificuldade em comunicar com alunos com EA</li> </ul>
	<p>2 - Identificação da importância da Educação/Expressão Musical no desenvolvimento dos alunos com EA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reagem de forma positiva quando em contacto com a música</li> <li>• Ajuda no desenvolvimento da comunicação</li> <li>• Favorece a inclusão dos alunos</li> <li>• É necessário imitar alguns sons que ela emite</li> <li>• Desenvolvem a imaginação</li> <li>• Os alunos nascem com alguma aptidão para a música</li> <li>• Ensinar é arte mas aprender é um processo</li> <li>• É no potencial do aluno que nos devemos centrar</li> <li>• Atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando-as</li> <li>• A música permite expressar emoções, sentimentos e pensamentos</li> <li>• A música é um sistema de comunicação</li> <li>• E necessário uma capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes</li> <li>• A música é uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas</li> <li>• A música tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade de cada um</li> <li>• A avaliação musical individual é essencial para um melhor desenvolvimento das suas capacidades</li> <li>• Começa a ser muito utilizada como método educacional</li> <li>• Pretende-se proporcionar ao aluno meios para satisfazer as suas necessidades</li> <li>• Aprendem vivenciando e experimentando diversas situações</li> </ul>

**Quadro 1 – Guião da construção do nosso Inquérito**

No final de cada parte do Inquérito, encontram-se duas questões abertas, com o intuito de perceber e verificar a qualidade das questões colocadas no questionário. Pretende-se assim que o inquirido mostre a sua opinião sobre a clareza e pertinência das questões. Para analisarmos corretamente as respostas a estas questões, recorreremos a uma análise

qualitativa das questões. As respostas abertas, embora, possam levar o sujeito a “não se dar ao trabalho de responder, porque demora tempo a refletir” [possui uma vantagem, uma vez que proporciona] “dados absolutamente inesperados e de inestimável valor” (Sousa, 2009:217/218). Permite-nos assim, conhecer a opinião dos inquiridos, no que respeita aos itens anunciados, se são absurdos, ou se acrescentaria algo mais nos itens de cada categoria.

Sendo assim, de forma a percebermos se os professores de música acrescentariam algo ao longo da Categoria II, que faz referência às características do EA, verificamos, de acordo com a tabela 1, que 33% dos inquiridos não acrescentaria nada no questionário. No entanto, 27% dos inquiridos assinalam que poderia haver um outro quantificador, como por exemplo o “às vezes”. 27% dos inquiridos dão outro tipo de resposta, referindo que acrescentariam aspetos, tais como: “Os alunos com EA constroem o seu mundo”; “o aluno com EA consegue superar as suas frustrações ou ansiedades que bloqueiam as suas ações”; “o aluno com EA consegue fazer um percurso escolar “normal””, “seria interessante observar especificamente o tipo e duração dos relacionamentos” e “o aluno com EA não gosta de mudanças”.

**Análise das questões referentes à Categoria II**

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem
Qualidade das questões	O que acrescentaria	Nada	33%
		Muito Expressivo	7%
		Às Vezes	27%
		Audição/compreensão	7%
		Outro tipo de resposta	27%
	O que retiraria	<b>Nada/não sei/nenhum</b>	<b>50%</b>
		1.8	13%
		1.2/1.7	4%
		1.4	4%
		1.25	4%
		1.11	4%
		1.9	4%
		Perguntas na negativa	17%

**Tabela 1 – Análise das questões referentes à Categoria II**

No que respeita aos itens que retiraria ao longo da Categoria II, conforme podemos verificar na tabela 1, 50% dos docentes não retirariam nada. 13% dos docentes retirariam o item 1.8 (o aluno com EA pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais) e 17% dos docentes retirariam das perguntas negativas. 4% dos docentes que retirariam o item 1.2 e 1.7, uma vez que consideram “que são dispensáveis”.

No que respeita aos modelos organizativos da escola, nomeadamente quanto à (i) organização e gestão da escola, (ii) recursos humanos e (iii) organização de espaços e recursos materiais, verificamos na tabela 2, que 53% dos docentes não acrescentariam nada ao longo desta categoria. No entanto, 6% dos docentes acrescentariam mais um quantificador, o “não sei”. 6% dos docentes fazem referência às tecnologias, e 24% dos docentes de música, referem-se à decoração da sala, se “é cuidada ou não”, e se as escolas têm “condições para receber alunos com EA”.

#### Análise das questões referentes à Categoria III

Dimensão	Categoria	Resposta	Contagem
Qualidade das questões (III)	O que acrescentaria	Nada	53%
		Tudo de importante foi referenciado	6%
		Item não sei	6%
		Referencia a tecnologias	6%
		As escolas têm condições para receber alunos com EA	6%
		Outro tipo de resposta	24%
	O que retiraria	Nada/nenhum item	78%
		Outro tipo de resposta	22%

Tabela 2 – Análise das questões referentes à Categoria III

Referente aos itens que retiraria, conforme verificamos na tabela 2, 78% dos docentes, afirmam que não retirariam nenhum. No entanto, 22% docentes de música afirmam que “os alunos não se atendem”; “não acho absurdo, mas existem itens que estão aqui muito longe de alguma vez serem a realidade dentro de uma sala de aula”; “as questões não se adequam à organização de uma escola de 2º e 3º ciclos”; não considero absurdo, mas retiraria algumas

questões pois no meu caso não se aplicam: trabalho numa UAEM com vários tipos de dificuldades”.

Referente à categoria IV, procuramos saber o que acrescentaria nos itens referentes: (i) às competências atribuídas o Professor de Educação Especial e/ou Professor de Ensino Regular, (ii) à percepção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA, (iii) e às estratégias de ensino/aprendizagem que os professores de música promovem para uma maior inclusão dos alunos com EA. De acordo com a tabela 3, 73% dos docentes não acrescentariam nada. No entanto, outros 27% dos docentes acrescentariam itens tais como: “promovo a utilização do computador para o aluno com EA”; e “Respondo de acordo com a metodologias e estratégias que aplico ao conjunto de alunos com as suas especificidades”. Paralelamente, um outro docente faz referência à sua formação e experiência profissional afirmando que: “não é possível aprofundar todas as situações de necessidades educativas especiais, daí não considerar importante a formação nessa área especificamente – talvez uma formação genérica NÃO auto-financiada cumprindo a lei do trabalho”.

### Análise das questões referentes à Categoria IV

Dimensão	Categoria	Resposta	Percentagem
Qualidade das questões (IV)	O que acrescentaria	Nada	73%
		Outro tipo de resposta	27%
	O que retiraria	Nada	90%
		Item 3.12	10%

Tabela 3 – Análise das questões referentes à Categoria IV

Quanto aos itens que retiraria ao longo da categoria IV, 90% dos docentes indicaram que não retiraria nenhum. No entanto, 10% dos docentes, referiram o item 3.12, (procuro que o aluno com EA aprenda a vocalizar com um instrumento), acrescentando: “Vocalizar é uma coisa e entoar é outra. Vocalizar no contexto da frase não faz sentido, mas entoar já faria”.

No que respeita à categoria V, que faz referência (i) às principais dificuldades assinaladas pelos professores de música, e (ii) à percepção dos

professores de música face ao contributo que a música pode desenvolver no aluno com EA. Sendo assim, conforme a tabela 4, 60% dos docentes não acrescentariam nada no questionário. 20% dos docentes afirmam que acrescentariam a opção “não sei” e o “nem concordo nem discordo/sem opinião”. Um docente acrescentaria a “utilização da cor na música ajuda muito o aluno com EA”.

#### Análise das questões referentes à Categoria V

Dimensão	Categoria	Resposta	Percentagem
Qualidade das questões (V)	O que acrescentaria	Nada	60%
		Item não sei	20%
		Item nem concordo nem discordo ou sem opinião	10%
		Outro tipo de resposta	10%
	O que retiraria	Nada/não sei	92%
		O que se entende por música, educação musical, e o lugar da expressão?	8%

Tabela 4 – Análise das questões referentes à Categoria V

No que se refere aos itens que retiraria, 92% dos docentes afirmam que não retirariam nada. No entanto, 8% dos docentes fazem referência ao “o que se entende por música, educação musical, e o lugar da expressão?”

Finalizamos no nosso questionário com a categoria VI, que faz referência à qualidade do questionário no seu todo, nomeadamente à clareza, pertinência, questões que suscitem diferentes interpretações, o que mudaria no questionário, dificuldades no seu preenchimento, vantagens, desvantagens e sugestões que queiram apresentar. Sendo assim, ao analisarmos a tabela 5, verificamos que 24% dos docentes afirmam que a clareza das questões são boas/muito boas. Também 52% dos inquiridos afirmam que são claros e explícitos. 9% dos inquiridos afirmam outro tipo de resposta, acrescentando que alguns itens estão “mais direcionados para professores do 1º ciclo”; “os itens são claros, com exceção das perguntas formuladas pela negativa”.

#### Análise das questões referentes à Categoria VI

Dimensão	Categoria	Resposta	Percentagem
Qualidade do Questionário	Clareza das questões	Claro e explícito	52%
		Bom/Muito Bom	24%

Dimensão	Categoria	Resposta	Porcentagem
		Objetivo e acessível	3%
		Ambíguas e pouco claras	3%
		Vago	3%
		Confuso	3%
		Questões diretas	3%
		Outro tipo de resposta	9%
	Pertinência das questões	<b>Muito bom/pertinente</b>	<b>52%</b>
		Excelente	3%
		Importante/muito importante	17%
		Boa	7%
		Pertinentes e objetivos	7%
		Com validade e capaz de providenciar um estudo de investigação viável	3%
		Bastante pertinentes para serem respondidos por escala	3%
		Outro tipo de resposta	7%

Tabela 5 – Análise das questões referentes à Categoria VI

No que concerne à pertinência das questões, 52% dos docentes afirmam que são pertinentes. 17% dos docentes afirmam que são importantes. 7% dos docentes consideram que “a música é essencial pois desenvolve muitas potencialidades”.

A tabela 6 elucida-nos sobre as questões que possam suscitar diferentes interpretações, e sobre o que mudaria no questionário. Sendo assim, 53% dos docentes referem que não existem questões que possam possibilitarem diferentes interpretações.

#### Análise das questões referentes à Categoria VI

Dimensão	Categoria	Resposta	Porcentagem
Qualidade do Questionário	Questões que Suscitem diferentes interpretações	<b>Nada a referir/não</b>	<b>53%</b>
		Não sei	6%
		Parte II possibilidade de responder “às Vezes”	0%
		As formuladas de forma negativa	6%
		Sim	35%
	O que mudaria no questionário	<b>Nada</b>	<b>36%</b>
		Diminuir o tamanho/extenso	9%
		Já referido ao longo do questionário	14%
		Quantidade das questões	5%

Dimensão	Categoria	Resposta	Porcentagem
		Em alguns itens responder “não sei”	9%
		Dimensão e formulação de questões	5%
		Objetividade de algumas questões	5%
		Outro tipo de resposta	18%

Tabela 6 – Análise das questões referentes à Categoria VI

No que respeita ao que mudaria no questionário, 36% dos docentes de música afirmam que não mudariam “nada”. Outros consideram o questionário longo (9%). No entanto, outros docentes acrescentam ainda que “algumas questões são bastantes complexas para serem respondidas numa escala”, e “olharia com especial atenção ao resto do grupo de pares que faz parte da turma da criança com EA. É um desafio dantesco e constante para a professor do ensino regular conciliar o trabalho de turma com as crianças munidas de especificidades, em particular o EA”.

No que concerne às dificuldades sentidas pelos professores, no preenchimento do questionário, às vantagens e desvantagens, e porventura algum tipo de sugestão sugerido pelos docentes, a tabela 7 elucida-nos que, 33% dos docentes afirmam que não sentiram dificuldades. Outros referem que tiveram alguma dificuldade no seu preenchimento, porque não tem “conhecimento aprofundado sobre o EA, na minha formação tive educação inclusiva e introdução à musicoterapia mas falávamos de situações gerais”.

No que respeita às vantagens, os docentes afirmam que o questionário permitiu uma “melhor compreensão da temática”, “melhor conhecimento da realidade”, “maior curiosidade em pesquisar sobre EA”, “esclarecimento mais profundo sobre a temática”, “poder partilhar as vivências com alguém que estuda um tema tão interessante como este”.

### Análise das questões referentes à Categoria VI

Dimensão	Categoria	Resposta	Porcentagem
Qualidade do Questionário	Sentiu dificuldade no preenchimento	Não	33%
		Longo/extenso	17%
		Alguma	17%

		Sim	6%	
		Muito pouca	6%	
		Quando não pude responder “não sei”	6%	
		Outro tipo de resposta	17%	
	Vantagens que aponta no seu preenchimento	Questões de resposta curta e objetiva	5%	
		Melhor compreensão da temática	5%	
		Melhor conhecimento da realidade escolar	5%	
		Esclarecimento mais profundo sobre a temática	10%	
		Maior curiosidade em pesquisar mais sobre EA	5%	
		Esclarecimentos de algumas dúvidas	5%	
		Esclarecimento de forma a colmatar algumas lacunas existentes	5%	
		Nenhuma	5%	
		Reflexão sobre algumas questões	5%	
		Poder refletir sobre este tema	5%	
		Conhecer/estudar e ajudar os alunos com EA	5%	
		Reformular a importância da inclusão e a interdisciplinariedade	5%	
		Poder partilhar as vivências com alguém que estuda um tema tão interessante como este	5%	
		Muito positivo	5%	
		Dar a conhecer o potencial que a educação musical tem na formação de alunos com EA	5%	
		Dar o meu contributo para melhor desempenho dos profissionais de música em contexto escolar	5%	
		Ter noção clara da importância da música para o desenvolvimento de crianças com NEE	5%	
		Contribuir para a produção científica	5%	
		Desvantagens	<b>Nada a referir/não</b>	<b>67%</b>
			Muito longo	22%
	Ter de dizer o que alteraria		11%	
	Sugestões/comentários	<b>Nada a referir/não</b>	<b>38%</b>	
		Excelente trabalho	13%	
		Reduzir número de questões	13%	
		Outro tipo de resposta	38%	

Tabela 7 – Análise das questões referentes à Categoria VI

No que respeita às desvantagens, a tabela 7 elucida-nos apenas que 67% dos docentes não apontam desvantagens. 22% dos docentes de música afirmam ser “muito longo”. Paralelamente, os docentes dão-nos sugestões como sendo um “excelente trabalho”, outras reduziriam “número de questões”, outros afirmam que “as escolas ou os pais deveriam apostar mais na

musicoterapia, pois é um processo terapêutico que tem obtido bons resultados...não só em aspetos emocionais como de desenvolvimento”.

Sendo assim, através da análise de conteúdos das questões abertas presentes no final de cada categoria, grande parte dos docentes nos esclarece que o questionário é constituído por questões claras e pertinentes. Consideramos assim, um instrumento de qualidade que suscitou o interesse dos inquiridos em aprofundar mais os seus conhecimentos acerca da problemática do EA e a música.

## **5. Procedimentos**

Após a construção do inquérito e a delimitação da amostra já definido, foi necessário entrar em contacto com os agrupamentos, de modo a pedir autorização para entregar os questionários nas escolas. Primeiramente fizemos uma seleção dos agrupamentos que estariam mais próximos da nossa área de residência. De seguida, dirigimo-nos aos responsáveis de cada escola, onde nos identificamos, pedindo autorização para distribuir os questionários pelos docentes de educação musical e expressão musical, existentes nas escolas. Quando os questionários foram entregues, explicamos o que era pretendido, certificando a confidencialidade dos dados recolhidos, combinando previamente os dias para os ir recolher. Tivemos o cuidado de colocar o questionário numa plataforma online (google.docs) de maneira a que os professores optassem por preenchê-lo ou google.docs ou em suporte escrito. Novamente, certificamos a confidencialidade dos dados e anonimato. A recolha do instrumento foi planeada, o que em alguns agrupamentos foi necessário relembrar o preenchimento dos questionários, que foi efetuado via e-mail ou pessoalmente.

Paralelamente, depois de recolhidos os questionários, as respostas dos professores foram codificadas, recorrendo ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 21, de forma a analisar, cruzar e comparar os dados obtidos. Sendo assim, iremos prosseguir com a apresentação e discussão dos dados de modo a verificar as nossas hipóteses.

## Capítulo II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. Descrição dos resultados

Iremos agora seguir, para o tratamento dos resultados, que nos permitirá retirar conclusões obtidas através do inquérito por questionário, devidamente distribuídos aos inquiridos. Quivy & Campenhoudt (2003) afirmam que é necessária a utilização de um programa de análise estatística para proceder ao tratamento de dados do questionário. Assim, de forma a percebermos com os professores trabalham a música com a criança com EA, recorreremos ao programa SPSS versão 21, para analisarmos os resultados dos inquéritos. Recorreremos a vários testes, como o teste do qui-quadrado, ao teste One-way Anova, e ao teste T-Student para verificar se as diferenças observadas eram estatisticamente significativas, permitindo-nos assim, enriquecer os nossos resultados. Apresentamos assim, o tratamento dos dados, tendo em conta a ordem das questões apresentadas no questionário.

#### 1.1 Identificação das Características do EA

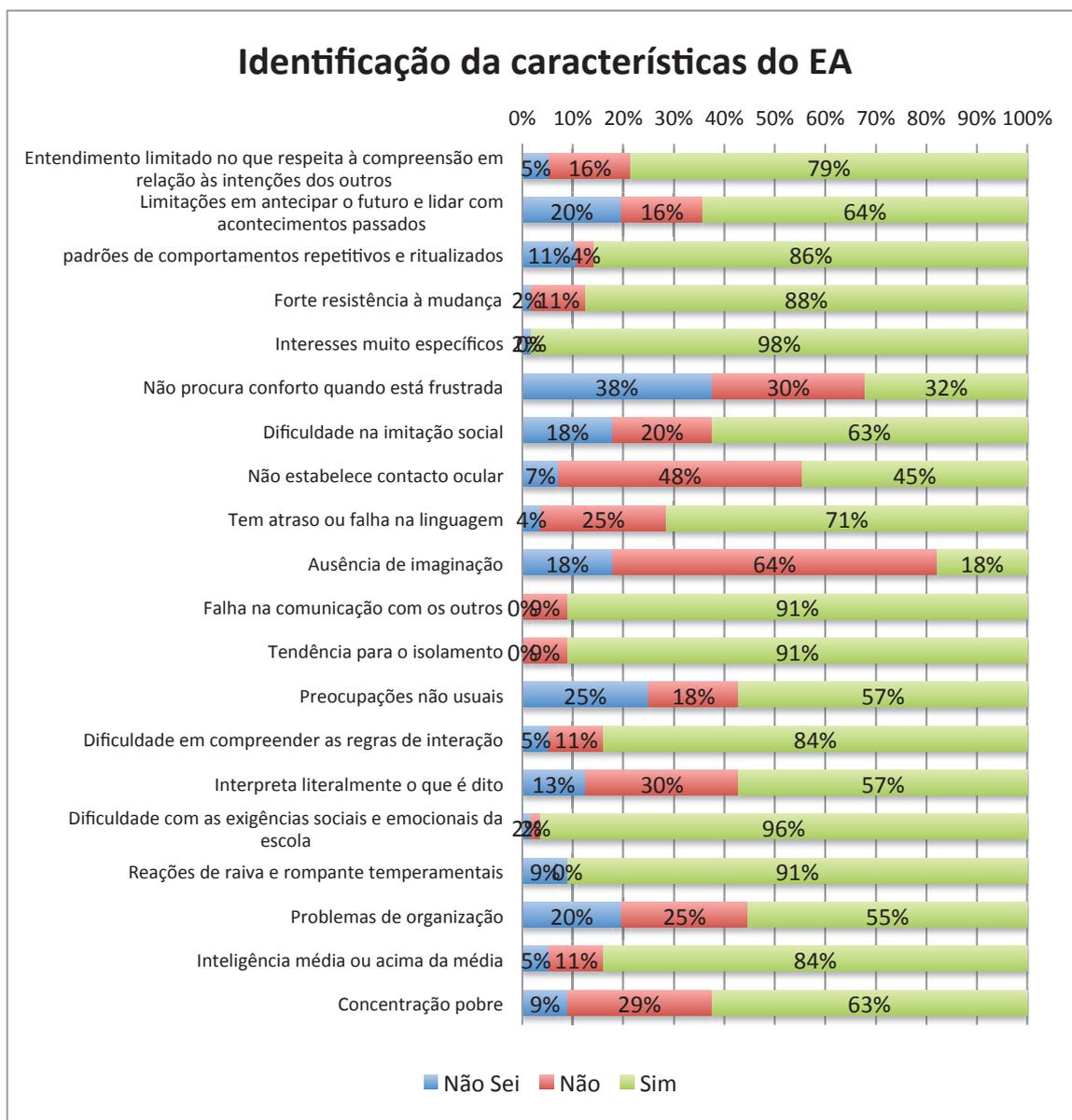
No sentido de percebermos e comprovarmos as nossas hipóteses, iremos agora apresentar o tratamento dos resultados, seguindo a ordem das questões, apresentadas no questionário. Primeiramente procuramos perceber a dificuldade dos professores de música em identificarem corretamente as principais características presentes nos alunos com EA.

#### Análise descritiva global referente à identificação das características dos alunos com EA

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Identificação das características dos alunos com EA	56	20	40	32,0	4,5

**Tabela 8 – Análise descritiva global referente à identificação das características dos alunos com EA**

Efetuamos primeiramente uma análise descritiva referente à identificação das características, e podemos constatar na tabela 8, que a pontuação máxima é de 40 pontos e a mínima de 20 pontos. Sendo a média de 32 pontos, podemos verificar que os professores de música ainda possuem algumas dificuldades em identificarem corretamente as características dos alunos com EA.



**Gráfico 9 – Identificação das Características do EA**

Como podemos observar no gráfico 9, há itens cujas respostas atingem, percentagens acima dos 90%, são eles: “interesses muito específicos”, (98%), “falha na comunicação com os outros”, “tendência para o isolamento”, e “Reações de raiva e rompantes temperamentais”, (ambos com 91%), “Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola” (96%).

Paralelamente, existem ainda outros itens, em que os professores desconhecem ou erram a sua identificação. Estão nesta categoria os itens: “não procura conforto quando está frustrada”, 38% dos professores desconhecem, quando 30% dos docentes afirmaram que não faz parte das características dos alunos com EA. 64% dos inquiridos afirmaram que os alunos com EA não possuem “ausência de imaginação”, quando 18% dos docentes de música afirmaram que não sabem. 30% dos inquiridos também não conseguem identificar corretamente o item “Interpreta literalmente o que é dito”, contra 13% do docentes afirmaram que desconhecem. Também o item “não estabelece contacto ocular” os professores identificaram muito precariamente, isto porque 7% dos professores desconhecem esta característica, contra 48% dos docentes confirmaram que não faz parte das características do EA.

Em suma, verificamos assim, que ainda existem professores que possuem alguma dificuldade em identificarem corretamente as características, mostrando em alguns itens, um certo desconhecimento sobre as principais características dos alunos com EA.

Na tabela 9 iremos perceber se com uma habilitação académica mais alargada, os professores identificam corretamente ou não, as principais características do EA. Recorremos a um cruzamento dos resultados, comparando o grau académico: bacharelato, licenciatura, mestrado/doutoramento, com os conhecimentos que os inquiridos possuem sobre as principais características do EA.

Se analisarmos as respostas dos professores, verificamos que são os professores com bacharelato que obtêm percentagens mais elevadas de resposta correta. Ou seja, em vinte itens, os professores com bacharelato

obtem percentagens mais elevadas em onze itens, enquanto que os professores com licenciatura obtêm percentagens mais elevadas em apenas nove itens. Os professores com mestrado/doutoramento obtêm as percentagens mais baixas.

### Identificação das características do EA em função das habilitações académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento
		%	%	%
Entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros	<b>Não Sei</b>	0,0%	4,9%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	66,7%	12,2%	16,7%
	<b>Correto</b>	33,3%	82,9%	75,0%
Limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados	<b>Não Sei</b>	66,7%	12,2%	33,3%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	9,8%	41,7%
	<b>Correto</b>	33,3%	78,0%	25,0%
Padrões de comportamento repetitivos e ritualizados	<b>Não Sei</b>	0,0%	12,2%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	4,9%	0,0%
	<b>Correto</b>	100,0%	82,9%	91,7%
Forte resistência à mudança	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	9,8%	16,7%
	<b>Correto</b>	100,0%	90,2%	75,0%
Interesses muito específicos	<b>Não Sei</b>	0,0%	2,4%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	100,0%	97,6%	100,0%
Não procura conforto quando está frustrada	<b>Não Sei</b>	33,3%	36,6%	41,7%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	31,7%	33,3%
	<b>Correto</b>	66,7%	31,7%	25,0%
Dificuldade na imitação social	<b>Não Sei</b>	0,0%	17,1%	25,0%
	<b>Incorreto</b>	66,7%	12,2%	33,3%
	<b>Correto</b>	33,3%	70,7%	41,7%
Não estabelece contacto ocular	<b>Não Sei</b>	0,0%	4,9%	16,7%
	<b>Incorreto</b>	66,7%	48,8%	41,7%
	<b>Correto</b>	33,3%	46,3%	41,7%
Atraso ou falha na linguagem	<b>Não Sei</b>	0,0%	4,9%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	66,7%	19,5%	33,3%
	<b>Correto</b>	33,3%	75,6%	66,7%
Ausência de imaginação	<b>Não Sei</b>	0,0%	17,1%	25,0%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	61,0%	66,7%
	<b>Correto</b>	0,0%	22,0%	8,3%
Falha na comunicação com os outros	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	9,8%	8,3%
	<b>Correto</b>	100,0%	90,2%	91,7%
Tendência para o isolamento	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	9,8%	8,3%
	<b>Correto</b>	100,0%	90,2%	91,7%
Apresenta preocupações não usuais	<b>Não Sei</b>	66,7%	22,0%	25,0%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	17,1%	25,0%
	<b>Correto</b>	33,3%	61,0%	50,0%
Dificuldade em compreender as regras de interação	<b>Não Sei</b>	0,0%	2,4%	16,7%
	<b>Incorreto</b>	66,7%	4,9%	16,7%
	<b>Correto</b>	33,3%	92,7%	66,7%
Interpreta literalmente o que é dito	<b>Não Sei</b>	0,0%	14,6%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	31,7%	33,3%
	<b>Correto</b>	100,0%	53,7%	58,3%
Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola	<b>Não Sei</b>	0,0%	2,4%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Correto</b>	100,0%	97,6%	91,7%
Reações de raiva e rompantes temperamentais	<b>Não Sei</b>	0,0%	9,8%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	100,0%	90,2%	91,7%
Problemas de organização	<b>Não Sei</b>	33,3%	17,1%	25,0%

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento
		%	%	%
Inteligência média ou acima da média	Incorreto	66,7%	24,4%	16,7%
	Correto	0,0%	58,5%	58,3%
	Não Sei	0,0%	4,9%	8,3%
	Incorreto	0,0%	14,6%	0,0%
Concentração pobre	Correto	100,0%	80,5%	91,7%
	Não Sei	33,3%	7,3%	8,3%
	Incorreto	0,0%	29,3%	33,3%
	Correto	66,7%	63,4%	58,3%

**Tabela 9 – Identificação das características do EA em função das habilitações académicas**

Procedendo à análise estatística do qui-quadrado, verificamos que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens: “o aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados” ( $\chi^2=16,607$ ;df=4;p=0,00), “o aluno com EA possui dificuldades em compreender as regras de interação social” ( $\chi^2=15,859$ ;df=4;p=0,00), em que são os inquiridos com licenciatura que apresentam uma maior conhecimento destas características.

Relacionando a identificação das características do EA com o grupo dos professores de música com contacto com EA e o grupo de professores de música sem contacto com EA, verificamos a existência de diferenças conforme a tabela 10 nos elucida.

#### **Análise descritiva global da identificação do EA em função do grupo de professores sem contacto com EA e com contacto com**

	Contacto com EA	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Identificação das características do EA	Não	13	32,8	5,5	20	40
	Sim	43	31,7	4,2	22	40
	Total	56	32,0	4,5	20	40

**Tabela 10 - Análise descritiva global da identificação do EA em função do grupo de professores sem contacto com EA e com contacto com EA**

Averiguamos que é o grupo de professores sem contacto com EA que melhor conseguem identificar as características do EA. No entanto, essas diferenças são na ordem dos 1,1 pontos.

**Verificação da existência de diferenças significativas em função do grupo de professores sem contacto com EA e com contacto com EA com recurso ao teste T-Student**

Identificação das características do EA	T-test for Equality of Means			
	F	t	df	Sig. (2-tailed)
Entre grupos	1,077	0,746	54	0,459

**Tabela 11 – Verificação da existência de diferenças significativas em função do grupo de professores sem contacto com EA e com contacto com EA com recurso ao teste T-Student**

Procedendo à análise das diferenças, com recurso ao teste T-Student, apuramos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas, conforme a tabela 11 nos elucida, o que já era de esperar, dado que os resultados anteriormente verificados são de pequena dimensão.

De forma a verificarmos o conhecimento dos professores no que respeita à identificação das características do EA, foram incluídos itens que não pertencem às características do EA. Sendo assim, iremos agora proceder à análise dos itens que não fazem parte das características do EA.

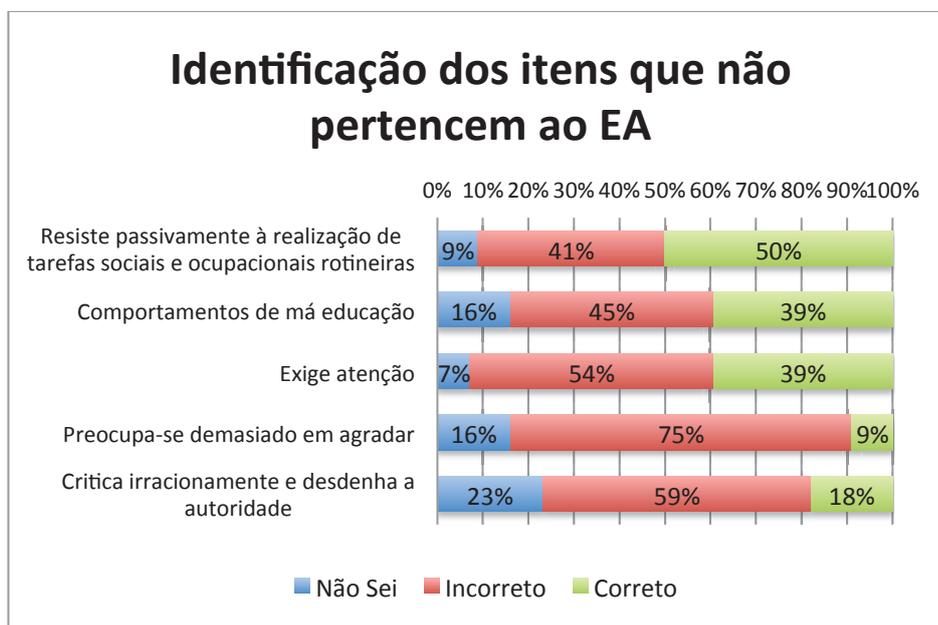
**Análise descritiva referente aos itens que não pertencem às características do EA**

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Identificação dos itens que não pertencem às características do EA	56	1,0	10,0	5,8	1,8

**Tabela 12 – Análise descritiva global referente aos itens que não pertencem às características do EA**

A tabela 12 refere-se à pontuação máxima e mínima existentes para a identificação das respostas que não fazem parte das características com EA. Sendo assim, com uma pontuação máxima de 10 pontos e mínima de 1 ponto, a média centra-se nos 5,8 pontos. Observamos assim que um grande número

de docentes sentiram dificuldades em identificar estas características como não pertencentes às características do EA.



**Gráfico 10 – Identificação dos itens que não pertencem às características dos alunos com EA**

O gráfico 10 permite-nos verificar quais os itens em que professores de música identificam como fazendo parte das características dos alunos com EA. As percentagens relativas ao “não sei”, consideramos serem significativas, uma vez que variam entre os 7% e os 23%. No entanto, maioritariamente dos docentes identificaram os itens como pertencentes às características do EA. Salientamos que apenas 50% dos professores de música afirmam corretamente o item “resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras”.

Os professores identificaram incorretamente o item “preocupa-se demasiado em agradar”, que obtém uma percentagem de 75%. Perante os resultados, reforçamos de novo a dificuldade e o desconhecimento dos professores na identificação das características dos alunos com EA.

## 1.2 Modelos Organizativos de Resposta

De forma a percebermos como se organiza a escola, tendo em conta a sua gestão, recursos humanos e materiais, e organização de espaços,

procuramos na dimensão III, verificar, tendo em conta a perceção dos professores, a forma como estão organizadas as escolas para o atendimento do aluno com EA. A escala utilizada nesta dimensão foi a escala de Likert em que nunca – vale 0 pontos; às vezes – 1 ponto; muitas vezes – 2 pontos; sempre – 3 pontos. Sendo assim, conforme a tabela 13, a pontuação máxima e a mínima no que respeita à organização e gestão da escola, variam entre os 0 e os 30 pontos. Sendo a média de 21,6 pontos, um pouco baixa, evidencia que as escolas ainda falham no processo de gestão e organização no atendimento ao aluno com EA.

### **Análise descritiva global referente aos modelos organizativos de resposta**

	<b>Nº</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>Organização e Gestão da Escola</b>	56	10	30	21,6	5,41
<b>Recursos Humanos</b>	56	2	18	7,2	3,19
<b>Organização de espaços e recursos materiais</b>	56	2	16	8,5	3,43

**Tabela 13 – Análise descritiva global referente aos modelos organizativos de resposta**

No que respeita aos recursos humanos, a pontuação mínima e máxima variam entre os 2 e os 18 pontos. A média de 7,2 pontos, permite-nos verificar novamente a carência de recursos humanos nas escolas para atender alunos com EA.

No que respeita à organização de espaços e recursos materiais, numa pontuação que poderia variar entre os 0 e os 18 pontos, obtemos uma pontuação mínima e máxima que variam entre os 2 e os 16 pontos. Sendo a média de 8,5 pontos, concluímos através da perceção dos docentes, a existência de uma falha na organização dos espaços e recursos humanos existentes nas escolas. Após uma análise global desta dimensão e, tendo em conta a perceção dos professores, permite-nos concluir que as escolas ainda têm muitas dificuldades no apoio aos alunos com EA. No entanto, para percebermos as lacunas existentes e quais os modelos organizativos de resposta que as escolas ainda falham, iremos proceder a uma análise mais descritiva e aprofundada no que respeita a esta dimensão.

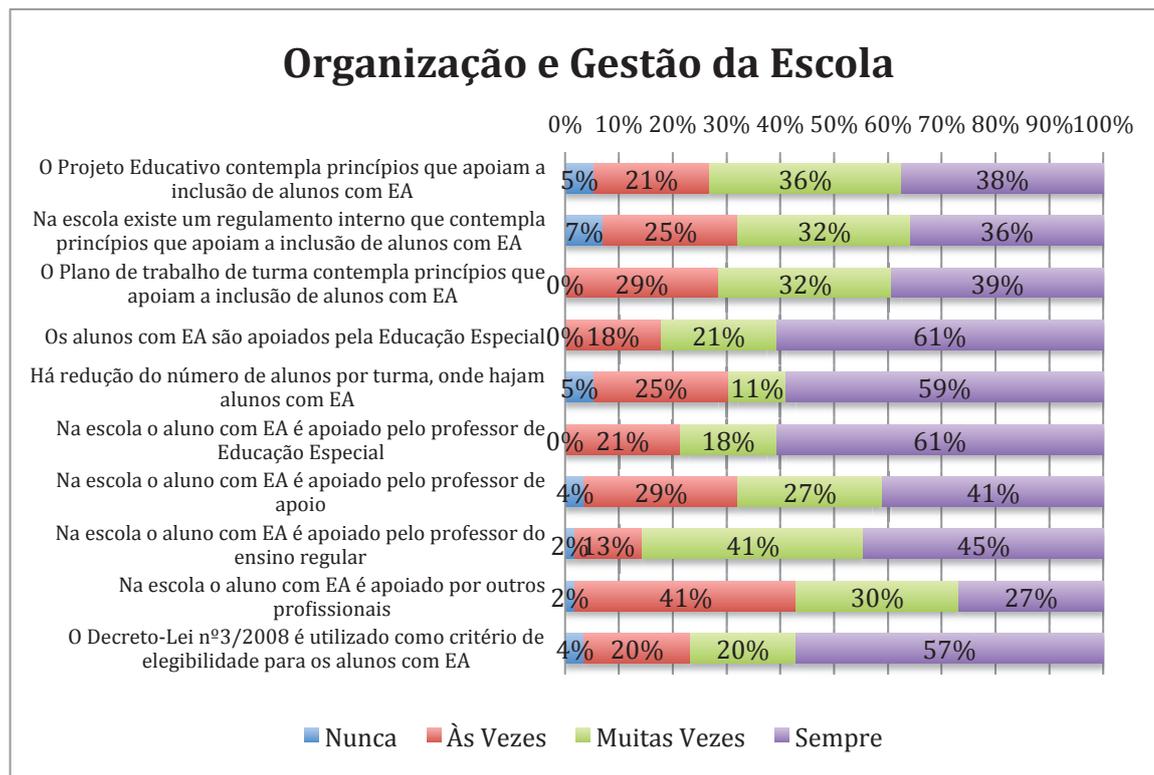


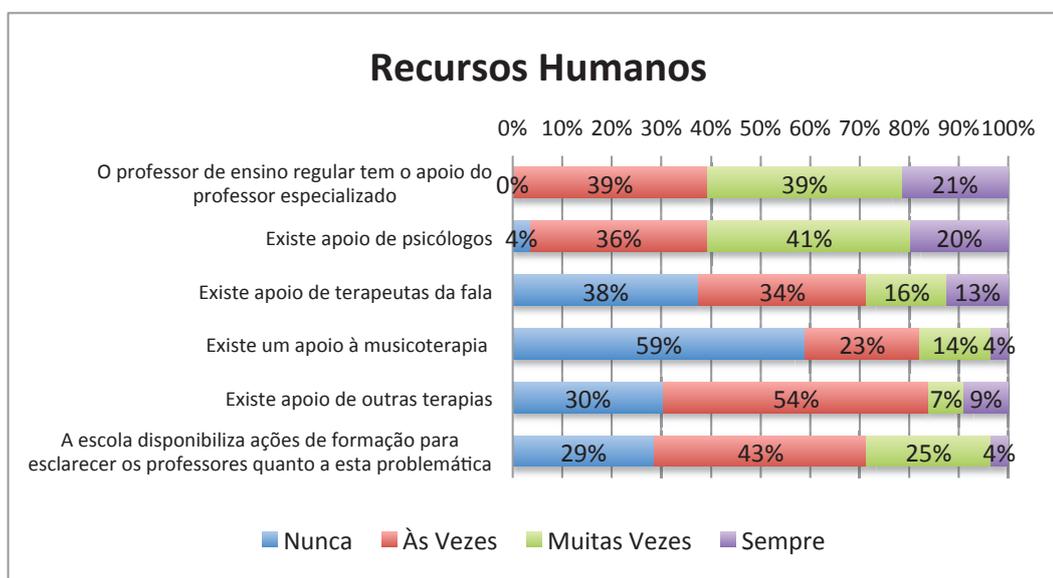
Gráfico 11 – Organização e Gestão da Escola

Para um conhecimento mais aprofundado avaliamos item a item a organização e gestão da escola, conforme o gráfico 11 nos elucidou. Sendo assim, englobando o “muitas vezes” e o “sempre” como percentagens mais elevadas, verificamos que, 82% dos docentes, indicam que os alunos são sempre “apoiados pela Educação Especial”. O que apesar de ser elevada, concluímos que ainda existe uma falha em algumas escolas no que respeita ao apoio dos alunos com EA. Outro dos itens mais elevados, com 85% refere-se ao item “na escola, o aluno com EA é apoiado pelo professor do ensino regular”, o que se verifica a existência da preocupação dos professores do ensino regular no apoio a estes alunos.

Paralelamente 70% dos docentes afirmaram a existência de uma “redução do número de alunos por turma, onde hajam alunos com EA”. O item “Decreto-Lei nº 3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade para alunos com EA, tem uma percentagem de 77%, o que fica um pouco aquém do que seria de esperar, acabando por concluirmos que o Decreto-Lei 3/2008 é pouco utilizado no apoio a estes alunos. Verificamos igualmente que o projeto

educativo maioritariamente das vezes (74%) “contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA”. Quando englobamos o “nunca” e o “às vezes” na mesma percentagem, verificamos que 32% dos inquiridos afirmam que no regulamento interno não são contemplados “princípios que apoiam a inclusão dos alunos com EA”, 33% do inquiridos afirmam que os alunos com EA na escola não são “apoiados pelo professor de apoio” e 43% afirmam que os alunos com EA não “são apoiados por outros profissionais”.

Em suma, verificamos que ainda é necessário uma remodelação das escolas no sentido de melhorarem a sua organização e a sua própria gestão para melhor atenderem e incluírem os alunos com EA.

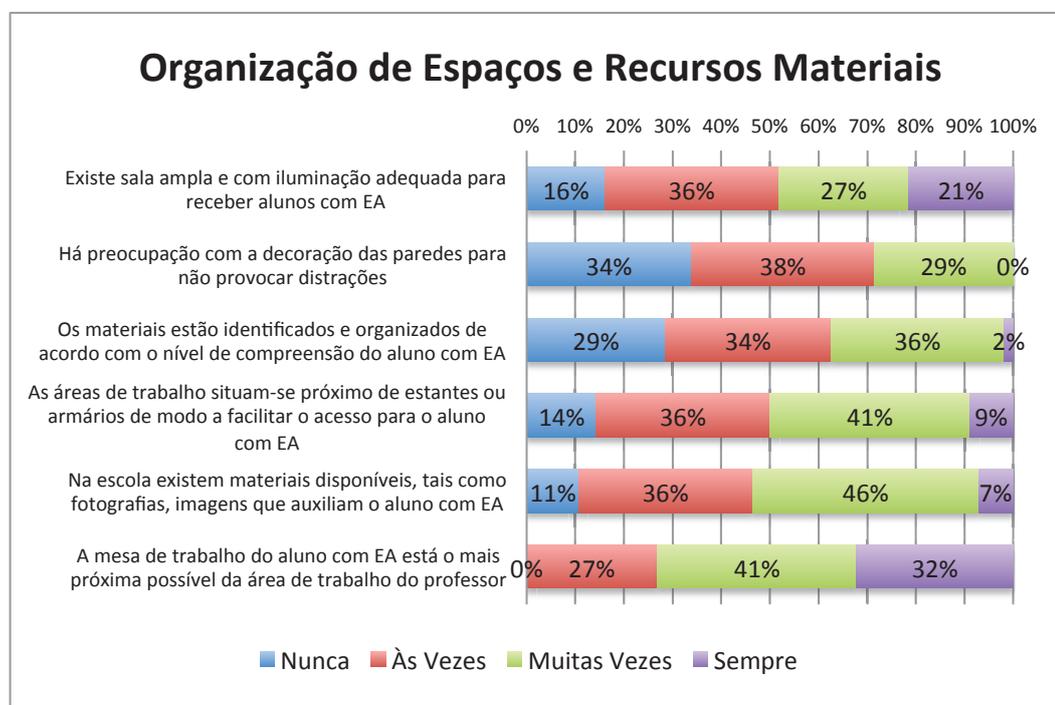


**Gráfico 12 – Recursos humanos existentes na escola**

No que respeita aos recursos humanos existentes nas escolas, verificamos a partir do gráfico 12, a falta de recursos humanos nomeadamente dos terapeutas da fala, e dos musicoterapeutas, com valores de resposta englobando o “nunca” e o “às vezes” em 72% e 82% respetivamente. 72% dos docentes afirmam também que a escola não “disponibiliza ações de formação para esclarecer os professores quanto a esta problemática”.

Acresce ainda que, englobando as opções “muitas vezes” e “sempre”, nas escolas apenas 60% dos inquiridos afirmam que “os professores do ensino regular têm o apoio do professor especializado” e cerca de 61% dos docentes

afirmam que na “escola para atender os alunos com EA existe o apoio de psicólogos. Resumindo, denota-se uma grande falha e uma grande falta de recursos humanos para atender os alunos com esta patologia.



**Gráfico 13 – Organização de Espaços e Recursos Materiais**

No que concerne à organização de Espaços e Recursos Materiais, e conforme podemos analisar no gráfico 13, e, novamente englobando a opção “muitas vezes” e o “sempre”, verificamos que a percentagem mais elevada refere-se à preocupação dos professores, com cerca de 73%, no que se refere ao item: “a mesa de trabalho do aluno com EA está o mais próxima possível da área de trabalho do professor”. No entanto, denota-se que maioritariamente nas escolas existe uma falha “nas salas amplas com iluminação adequada”, uma vez que 52% dos docentes responderam negativamente. Salienta-se igualmente que os professores não têm “uma preocupação com a decoração das paredes de modo a não provocar distrações” uma vez que a percentagem negativa ronda os 72%.

Sendo assim, denota-se uma falha no que respeita à organização de Espaços e Recursos Materiais, uma vez que os professores de música e a

própria escola falham no modo como estão organizados os espaços e os materiais.

Tendo em conta a opinião dos docentes, já sabemos quais são os modelos organizativos de resposta existentes nas escolas. Iremos agora procurar entender, a perceção dos professores de música, tendo em conta as suas habilitações. Sendo assim, para percebermos qual a diferença de opinião no que respeita à organização e gestão da escola em função das habilitações, iremos analisar a tabela 14 na qual se encontra uma análise descritiva em função dos valores mínimos, máximos, média e desvio padrão.

### **Análise descritiva dos modelos organizativos de resposta em função das habilitações académicas**

		Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Organização e gestão da escola	Bacharelato	3	21,3	0,5	21,0	22,0
	Licenciatura	41	22,3	5,8	11,0	30,0
	Mestrado/Doutoramento	12	19,2	3,8	10,0	24,0
Recursos humanos	Bacharelato	3	4,3	0,5	4,0	5,0
	Licenciatura	41	7,6	3,2	2,0	18,0
	Mestrado/Doutoramento	12	6,5	3,2	2,0	13,0
Organização de espaços e recursos materiais	Bacharelato	3	6,0	0	6,0	6,0
	Licenciatura	41	8,7	3,5	2,0	16,0
	Mestrado/Doutoramento	12	8,6	3,4	4,0	15,0

**Tabela 14 – Análise descritiva global dos modelos organizativos de resposta em função das habilitações académicas**

Conforme verificamos na tabela 14, os professores licenciados obtêm uma média ligeiramente mas elevada, nas três dimensões, tendo em conta os professores com mestrado/doutoramento ou os professores com bacharelato, que obtêm uma média ligeiramente inferior. Ou seja os professores licenciados, no que respeita à organização e gestão da escola, obtêm uma média de 22,3 pontos, numa pontuação que varia entre os 11 e os 30 pontos. Os professores com bacharelato, numa pontuação que varia entre os 21 e os 22 pontos, obtêm uma média de 21,3 pontos. Os professores com mestrado/doutoramento, obtêm uma pontuação que varia entre os 10 e os 24 pontos, e a média centra-se nos 19,2 pontos. Quanto aos recursos humanos, a pontuação mínima e máxima variam entre os 4 e os 5 pontos, para os professores com bacharelato,

obtendo uma média de 4,3 pontos. Para os professores licenciados, as pontuações máximas e mínimas variam entre os 2 e os 18 pontos, e obtêm uma média de 7,6 pontos. No caso dos professores com mestrado/doutoramento, a média centra-se nos 6,5 pontos, numa pontuação que varia entre os 2 e os 13 pontos. No que respeita à organização de espaços e recursos materiais, verificamos que os professores com bacharelato obtêm uma média de 6 pontos, numa pontuação máxima e mínima de 6 pontos. Para o caso dos professores licenciados, a média centra-se nos 8,7 pontos, obtendo uma pontuação mínima de 2 pontos, e máxima de 16 pontos. Os professores com mestrado/doutoramento, obtêm uma pontuação máxima e mínima que variam entre os 4 e os 15 pontos, e média centra-se nos 8,6 pontos.

Verificadas assim as diferenças existentes entre as habilitações académicas dos professores, tendo em conta as três dimensões, podemos aferir, que os professores licenciados são os que percecionam, de uma forma mais positiva, que a escola oferece melhor resposta através dos modelos organizativos aos alunos com EA, verificando assim que as diferenças observadas são de pequena dimensão.

#### **Verificação da existência de diferenças significativas dos modelos organizativos de resposta em função das habilitações académicas com recurso ao teste One-way ANOVA**

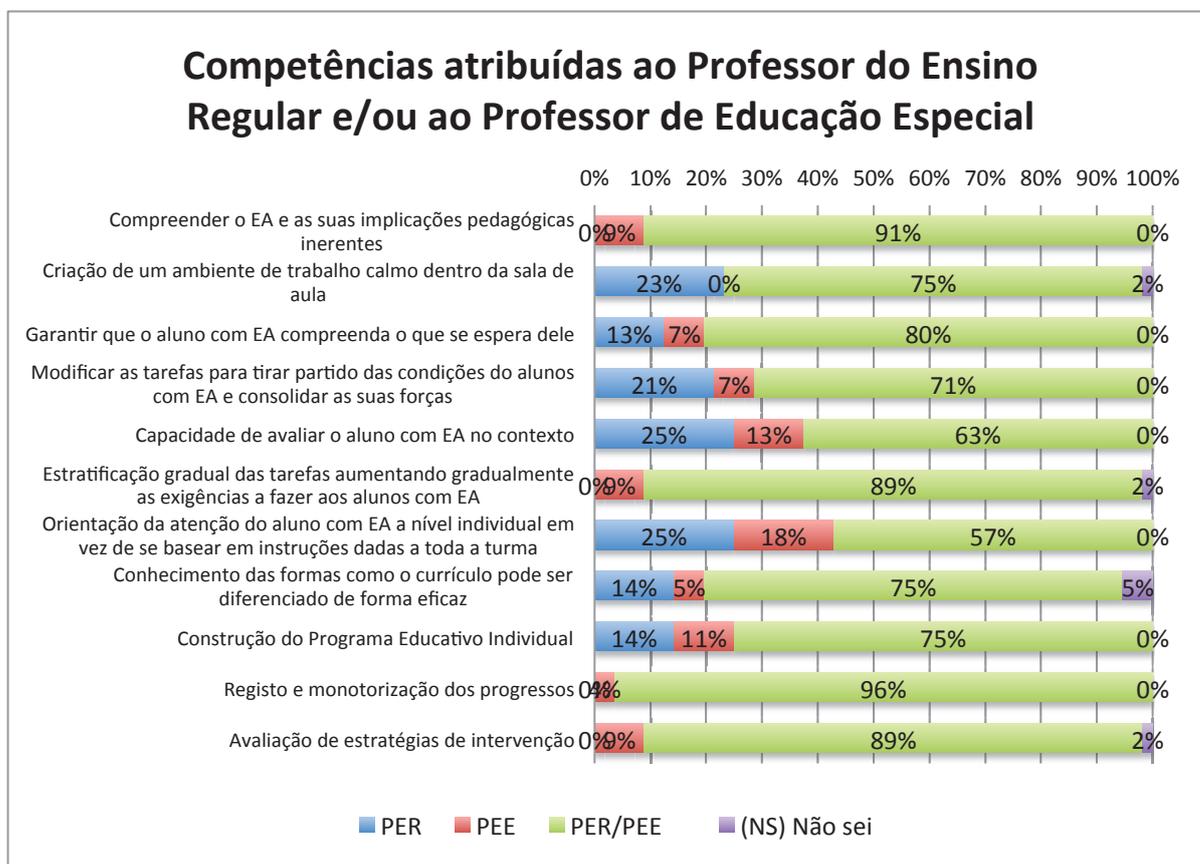
		Soma dos quadrados	df	Sig.
<b>Organização e gestão da escola</b>	Entre Grupos	90,428	2	<b>0,217</b>
<b>Recursos humanos</b>	Entre Grupos	36,887	2	<b>0,165</b>
<b>Organização de espaços e recursos</b>	Entre Grupos	21,326	2	<b>0,412</b>

**Tabela 15 – Verificação da existência de diferenças significativas dos modelos organizativos de resposta em função das habilitações académicas com recurso ao teste One-way ANOVA**

Como seria de esperar, procedendo à análise das diferenças, com recurso ao teste One-way ANOVA, confirmamos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas, conforme a tabela 15 nos elucida.

### 1.3 Competências atribuídas aos professores de Educação Especial e Professores de Ensino Regular

Na Categoria IV do nosso questionário, pretendíamos que os professores assinalassem as competências e as responsabilidades que pertenciam aos professores de educação especial e/ou ao professor do ensino regular. O gráfico 14, demonstra-nos que os professores de música não conseguem identificar corretamente as competências pertencentes a cada um dos professores.



**Gráfico 14 – Competências atribuídas ao Professor do Ensino Regular e Professor de Educação Especial**

Fazendo uma análise item a item, verificamos a grande dificuldade dos professores em assinalarem corretamente as funções de cada um deles. Tal como é visível no gráfico 14, a maior percentagem de respostas centra-se na

responsabilidade conjunta, tanto do Professor do Ensino Regular como no Professor de Educação Especial, o que não está de acordo com o legislado pelo Decreto-Lei 3/2008 (Artigo 10, ponto 1), que apenas é dada a responsabilidade aos dois professores no item “Construção do Programa Educativo Individual”. Neste item os professores obtêm uma percentagem correta de 75%.

Dos itens que fazem parte apenas da competência do professor de ensino regular, as percentagens corretas são muito baixas. Os itens “criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula” tem um percentagem correta de apenas 23%, “garantir que o aluno com EA compreenda o que se espera dele” tem uma percentagem correta de apenas 13%; “modificar as tarefas para tirar partido das condições do alunos com EA e consolidar as suas forças” tem uma percentagem correta de apenas 21%, “orientação da atenção do aluno com EA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma” tem apenas 25% de resposta correta. Por sua vez, os itens “estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com EA”, “registo e monotorização dos progressos” e “avaliação de estratégias de intervenção” que pertencem ainda à competência do professor do ensino regular, os docentes não conseguiram identificá-los, uma vez que a percentagem correta destes itens é de 0%.

Os itens que fazem parte apenas das responsabilidades do professor de Educação Especial têm igualmente percentagens muito baixas. Os itens “Compreender o EA e as suas implicações pedagógicas inerentes” tem uma percentagem correta de apenas 9%, “capacidade de avaliar o aluno com EA no contexto” obtém 13% de resposta correta e “conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz” tem apenas 5% de resposta acertada.

Verificamos assim, que os docentes não sabem que competências lhes são destinadas, comprovando, a grande dificuldade e o grande desconhecimento dos professores em saberem quais as suas principais competências e papéis.

A partir da tabela 16, iremos analisar se existem diferenças com significado estatístico nas competências atribuídas aos professores de ensino regular e professores de educação especial, tendo em conta as habilitações académicas.

Com base nos dados expostos, podemos afirmar que com exceção do item “construção do programa educativo individual PEI” que possui por parte dos professores inquiridos uma percentagem razoável de conhecimento, os restantes itens revelam uma percentagem muito elevada de falta de conhecimento das competências atribuídas aos professores de ensino regular e aos professores de educação especial.

### Competências atribuídas ao professor do Ensino Regular e ao Professor de Educação Especial em função das habilitações Académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento
		%	%	%
Compreender o EA e as suas implicações pedagógicas inerentes	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	9,8%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	90,2%	91,7%
Criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula	<b>Não Sei</b>	33,3%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	24,4%	25,0%
	<b>Incorreto</b>	66,7%	75,6%	75,0%
Garantir que o aluno com EA compreenda o que se espera dele.	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	17,1%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	82,9%	100,0%
Modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno com EA e consolidar as suas forças.	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	24,4%	16,7%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	75,6%	83,3%
Capacidade de avaliar o aluno com EA no contexto.	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	14,6%	8,3%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	85,4%	91,7%
Estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com EA.	<b>Não Sei</b>	0,0%	2,4%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	97,6%	100,0%
Orientação da atenção do aluno com EA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma.	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	66,7%	19,5%	33,3%
	<b>Incorreto</b>	33,3%	80,5%	66,7%
Conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz.	<b>Não Sei</b>	0,0%	7,3%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	7,3%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	85,4%	100,0%
Construção do Programa Educativo Individual (PEI).	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	100,0%	70,7%	83,3%
	<b>Incorreto</b>	0,0%	29,3%	16,7%
Registo e monitorização dos progressos	<b>Não Sei</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	100,0%	100,0%
Avaliação de estratégias de intervenção	<b>Não Sei</b>	0,0%	2,4%	0,0%
	<b>Correto</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Incorreto</b>	100,0%	97,6%	100,0%

**Tabela 16 – Competências atribuídas ao professor do Ensino Regular e ao Professor de Educação Especial em função das habilitações Académicas**

Se analisarmos a correção das respostas em função das habilitações académicas, podemos aferir que a maioria dos professores com licenciatura fez opção correta em seis dos onze itens, enquanto que os professores com mestrado/doutoramento ou bacharelato fizeram a opção correta em apenas dois dos onze itens. Desta análise, podemos concluir que o conhecimento dos professores licenciados embora esteja ainda bastante longe do desejável, é superior ao conhecimento revelado quer pelos professores com mestrado/doutoramento ou bacharelato. Ao aplicarmos o teste do qui-quadrado verificamos que apenas o item “criação de um ambiente calmo dentro da sala de aula” apresenta uma diferença estatisticamente significativa ( $\chi^2=18,434;df=4;p=0,00$ ) na qual os professores com mestrado/doutoramento ou licenciatura apresentam um maior conhecimento comparativamente com os professores com bacharelato.

#### **1.4 Perceção dos professores de música, referente à inclusão de alunos com EA**

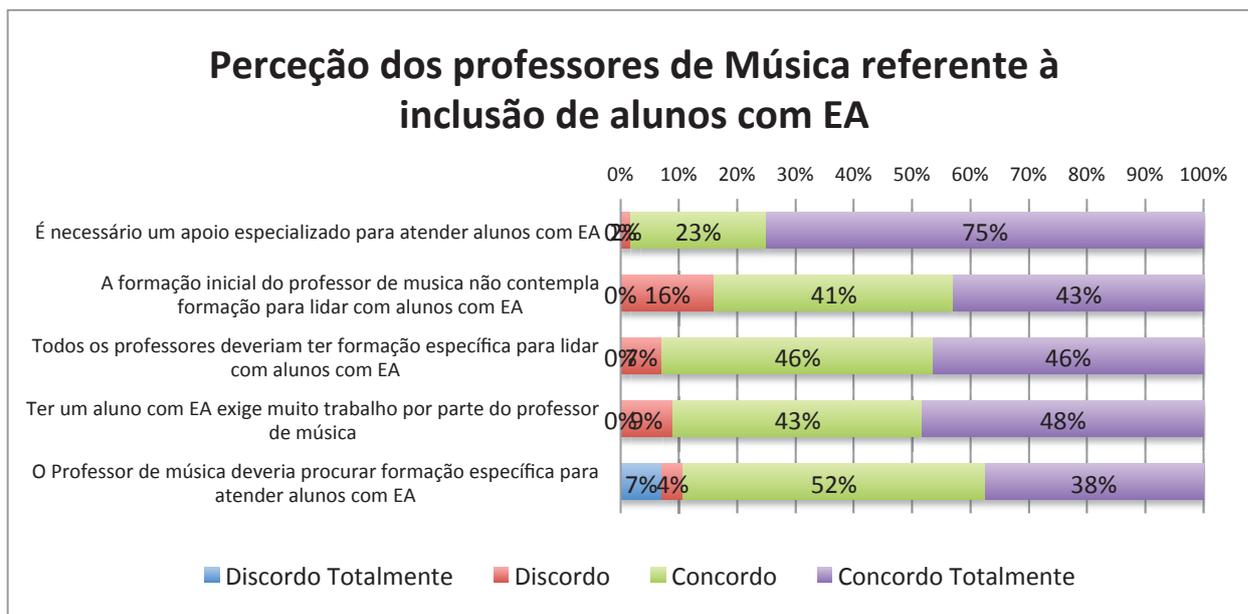
De forma a percebermos a perceção dos docentes no que respeita à inclusão dos alunos com EA, que faz parte da dimensão II da categoria IV, procedemos a uma análise descritiva, conforme podemos verificar na tabela 17.

##### **Análise descritiva global da dimensão referente à perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA**

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA	56	13	20	16,9	1,8

**Tabela 17 - Análise descritiva global da dimensão referente à perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA**

Sendo assim, obtemos uma pontuação mínima e máxima que variam entre os 13 e os 20 pontos. A média de 16,9 pontos, está próxima da pontuação máxima, o que se verifica a existência de uma grande preocupação dos professores de música no que respeita à inclusão dos alunos com EA.



**Gráfico 15 – Percepção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA**

De forma a obtermos um conhecimento mais aprofundado e qualitativo sobre a percepção dos professores no que respeita à inclusão dos alunos com EA, procedemos à análise dos itens um a um. Sendo assim, a partir do gráfico 15, verificamos que a percepção dos professores de música face à inclusão de alunos com EA é unânime, uma vez que maioritariamente os docentes assinalam o “concordo” e “concordo totalmente” para responder. Cerca de 98% dos professores de música, responderam que “é necessário um apoio especializado para atender alunos com EA” e 90% dos docentes responderam que “o professor de música deveria procurar formação específica para atender alunos com EA”. 84% dos docentes responderam que “A formação inicial do professor de música não contempla formação para lidar com alunos com EA, afirmando assim a sua falta de formação. No entanto, isso poderá significar a existência da preocupação dos professores face à inclusão de alunos com EA.

De seguida analisamos a percepção dos professores tendo em conta as habilitações académicas. Conforme podemos verificar na tabela 18, os professores licenciados, obtêm uma percentagem ligeiramente mais elevada nos itens. Os docentes com bacharelato discordam mais facilmente nos itens

“Ter um aluno com EA exige muito trabalho por parte do professor de música” e o item “O professor de música deveria procurar formação específica para atender alunos com EA.”, com cerca de 33,3%, talvez devido ao facto de terem já um maior leque de experiência. Nestes itens, os professores com licenciatura concordam mais facilmente, uma vez que obtêm percentagens que variam entre os 92,7% e os 90,2% respetivamente. Os professores com mestrado/doutoramento, concordam igualmente com as afirmações, uma vez que obtêm uma percentagem de 91,6% para os dois itens.

### Perceção dos professores de música referente à inclusão dos alunos com EA em função das suas habilitações académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/Doutoramento %
É necessário um apoio especializado para atender alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Concordo</b>	66,7%	26,8%	0,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	73,2%	91,7%
A formação inicial do professor de música não contempla formação para lidar com alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	12,2%	33,3%
	<b>Concordo</b>	100,0%	41,5%	25,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	46,3%	41,7%
Todos os professores deveriam ter formação específica para lidar com alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	33,3%	7,3%	0,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	48,8%	33,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	43,9%	66,7%
Ter um aluno com EA exige muito trabalho por parte do professor de música	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	33,3%	7,3%	8,3%
	<b>Concordo</b>	66,7%	39,0%	50,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	53,7%	41,7%
O professor de música deveria procurar formação específica para atender alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	9,8%	0,0%
	<b>Discordo</b>	33,3%	0,0%	8,3%
	<b>Concordo</b>	66,7%	56,1%	33,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	34,1%	58,3%

**Tabela 18 – Perceção dos professores de música referente à inclusão dos alunos com EA em função das suas habilitações académicas**

Os professores licenciados e com bacharelato, concordam a 100% com o item “é necessário um apoio especializado para atender alunos com EA”, contra 91,7% dos professores com mestrado/doutoramento. O item “a formação inicial do professor de música não contempla formação para lidar com alunos com EA”, as respostas não são unânimes, uma vez que os professores com bacharelato concordam a 100%, contra 87,8% dos professores licenciados, e 66,7% dos professores com

mestrado/doutoramento.

Procedendo à análise estatística do qui-quadrado verificamos que, apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos itens “é necessário um apoio especializado para atender alunos com EA” ( $\chi^2=10,280;df=4;p=0,03$ ), e no item “o professor de música deveria procurar formação especializada para atender alunos com EA” ( $\chi^2=14,831;df=6;p=0,02$ ), a favor dos professores com mestrado/doutoramento.

### Perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA em função do grupo de professores de música com contacto com EA e sem contacto com EA.

		Contacto com alunos com EA	
		Não %	Sim %
É necessário apoio especializado para atender alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	2,3%
	<b>Concordo</b>	38,5%	18,6%
	<b>Concordo Totalmente</b>	61,5%	79,1%
A formação inicial do professor de música não contempla formação para lidar com alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	15,4%	16,3%
	<b>Concordo</b>	46,2%	39,5%
	<b>Concordo Totalmente</b>	38,5%	44,2%
Todos os professores de música deveriam ter formação específica para lidar com alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	7,7%	7,0%
	<b>Concordo</b>	46,2%	46,5%
	<b>Concordo Totalmente</b>	46,2%	46,5%
Ter um aluno com EA exige muito trabalho por parte do professor de música	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	7,7%	9,3%
	<b>Concordo</b>	53,8%	39,5%
	<b>Concordo Totalmente</b>	38,5%	51,2%
O professor de música deveria procurar formação específica para atender alunos com EA.	<b>Discordo totalmente</b>	0,0%	9,3%
	<b>Discordo</b>	7,7%	2,3%
	<b>Concordo</b>	53,8%	51,2%
	<b>Concordo Totalmente</b>	38,5%	37,2%

**Tabela 19 – Perceção dos professores de música referente à inclusão de alunos com EA em função do grupo de professores de música com contacto com EA e sem contacto com EA.**

De forma a analisarmos a perceção dos professores de música no que respeita à inclusão dos alunos com EA, tendo em conta o grupo de docentes com experiência de trabalho com alunos com EA e o grupo de docentes sem experiência com alunos com EA, iremos proceder a uma análise conforme a tabela 19 nos elucidada. Independentemente do grupo de professores, tal como podemos verificar, os professores assinalaram maioritariamente as opções “concordo” e “concordo totalmente”. No entanto, apesar de termos

percentagens elevadas nos dois grupos, verificamos que são os professores sem contacto com EA que melhor reconhecem as condições necessárias para uma boa inclusão. Procedendo ao teste do qui-quadrado, verificamos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas.

### **1.5 Estratégias de Ensino Aprendizagem que os professores de música promovem para uma maior inclusão dos alunos com EA**

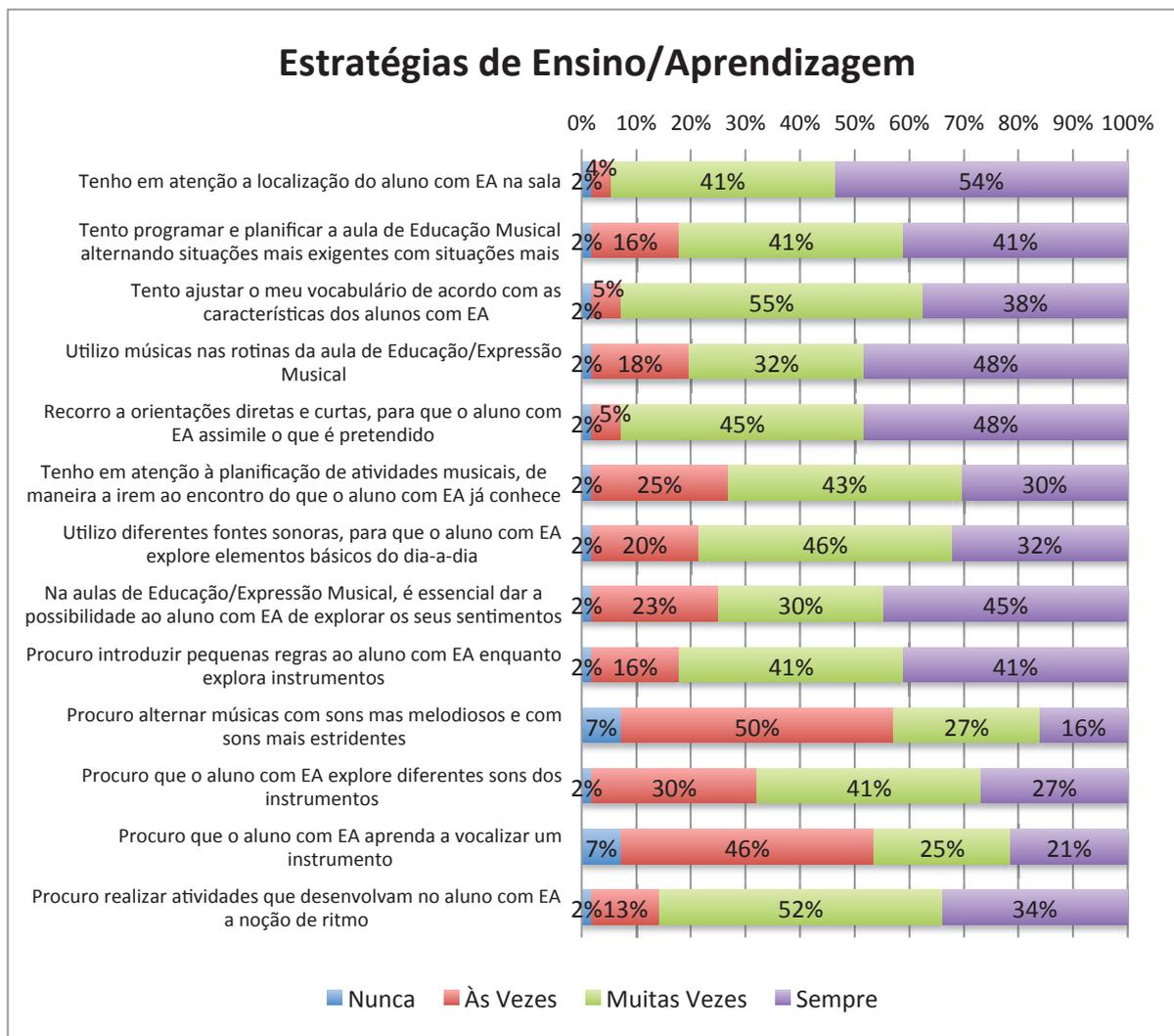
Procedemos agora para uma análise descritiva no que se refere às estratégias de ensino aprendizagem, presentes na tabela 20. Com uma pontuação máxima de 39 pontos, e mínima de 0 pontos, a média centra-se nos 27,3 pontos. O que nos leva a pensar que os professores de música começam a utilizar e a recorrer a diferentes estratégias de ensino/aprendizagem tendo em conta os alunos com EA.

#### **Análise descritiva global da dimensão referente às estratégias de ensino aprendizagem que os professores de música promovem para uma maior inclusão de alunos com EA**

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Estratégias de ensino aprendizagem que os professores de música promovem para uma maior inclusão dos alunos com EA	56	0	39	27,3	7,5

**Tabela 20 – Análise descritiva global da dimensão referente às estratégias de ensino aprendizagem que os professores de música promovem para uma maior inclusão de alunos com EA**

Feita uma análise mais descritiva às estratégias de ensino aprendizagem, iremos agora descrever mais pormenorizadamente quais as estratégias que os professores mais utilizam e recorrem para promoverem uma maior inclusão dos alunos com EA.



**Gráfico 16 – Estratégias de ensino/aprendizagem que promovem uma maior inclusão dos alunos com EA**

Neste pressuposto, tendo em conta as estratégias de ensino/aprendizagem, a partir do gráfico 16, e, englobando o “muitas vezes” e o “sempre” verificamos que os docentes têm um certo “cuidado com o seu vocabulário” (93%) e com a “localização do aluno na sala” (95%) recorrendo a “orientações diretas e curtas” que são utilizadas por cerca de 93% dos docentes. Denota-se ainda a preocupação dos professores em “programar e planificar a aula de música alternando situações mais exigentes com situações mais lúdicas”, em “introduzir pequenas regras ao aluno com EA enquanto explora instrumentos” ambos com 82%, e em “realizar atividades que

desenvolvam no aluno com EA a noção de ritmo” com cerca de 86%. A utilização de “música nas rotinas da aula de educação musical” é utilizado por cerca de 80% dos professores.

Paralelamente, quando englobamos o “nunca” e o “às vezes” verificamos que os professores recorrem pouco a estratégias como “procuro alternar músicas com sons mais melódiosos e com sons mais estridentes”, uma vez que cerca de 57% dos inquiridos não adotam esta estratégia. Outra das estratégias refere-se ao item “procuro que o aluno com EA aprenda a vocalizar com um instrumento” em que cerca de 53% dos docentes afirmam que não a utilizam.

Analisando as estratégias de ensino/aprendizagem, tendo em conta a situação profissional dos professores, verificamos na tabela 21, que os professores das AEC'S recorrem mais facilmente a estratégias de ensino/aprendizagem adequadas do que os professores do Ensino Regular.

### **Estratégias de ensino/aprendizagem que os professores promovem para uma maior inclusão dos alunos com EA em função das habilitações académicas**

	<b>Situação Profissional</b>		
	Professor Ensino Regular	Professor das AEC'S	
	%	%	
Atenção à localização do aluno com EA na sala.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	2,9%	4,5%
	<b>Muitas Vezes</b>	35,3%	50,0%
	<b>Sempre</b>	58,8%	45,5%
Programação e planificação da aula de música alternando situações mais exigentes com situações mais lúdicas.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	8,8%	27,3%
	<b>Muitas Vezes</b>	52,9%	22,7%
	<b>Sempre</b>	35,3%	50,0%
Ajusto o meu vocabulário de acordo com as características dos alunos com EA	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	5,9%	4,5%
	<b>Muitas Vezes</b>	50,0%	63,6%
	<b>Sempre</b>	41,2%	31,8%
Utilização de músicas nas rotinas da aula música.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	17,6%	18,2%
	<b>Muitas Vezes</b>	41,2%	18,2%
	<b>Sempre</b>	38,2%	63,6%
Orientações diretas e curtas, para que o aluno com EA assimile o que é pretendido.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	5,9%	4,5%
	<b>Muitas Vezes</b>	38,2%	54,5%
	<b>Sempre</b>	52,9%	40,9%
Atenção à planificação de atividades musicais, de maneira a irem ao encontro do que o aluno com EA já conhece ou está familiarizado.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	11,8%	45,5%
	<b>Muitas Vezes</b>	50,0%	31,8%
	<b>Sempre</b>	35,3%	22,7%

		Situação Profissional	
		Professor Ensino Regular	Professor das AEC'S
		%	%
Utilizo diferentes fontes sonoras, para que o aluno com EA explore elementos básicos do dia-a-dia.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	26,5%	9,1%
	<b>Muitas Vezes</b>	38,2%	59,1%
	<b>Sempre</b>	32,4%	31,8%
Nas aulas de música, é essencial dar a possibilidade, ao aluno com EA, de explorar os seus sentimentos.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	32,4%	9,1%
	<b>Muitas Vezes</b>	32,4%	27,3%
	<b>Sempre</b>	32,4%	63,6%
Procuo introduzir pequenas regras ao aluno com EA enquanto explora instrumentos.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	20,6%	9,1%
	<b>Muitas Vezes</b>	38,2%	45,5%
	<b>Sempre</b>	38,2%	45,5%
Procuo alternar músicas com sons mais meliodiosos e com sons mais estridentes.	<b>Nunca</b>	11,8%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	44,1%	59,1%
	<b>Muitas Vezes</b>	23,5%	31,8%
	<b>Sempre</b>	20,6%	9,1%
Procuo que o aluno com EA explore diferentes sons dos instrumentos.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	32,4%	27,3%
	<b>Muitas Vezes</b>	35,3%	50,0%
	<b>Sempre</b>	29,4%	22,7%
Procuo que o aluno com EA aprenda a vocalizar com um instrumento.	<b>Nunca</b>	8,8%	4,5%
	<b>Às Vezes</b>	47,1%	45,5%
	<b>Muitas Vezes</b>	20,6%	31,8%
	<b>Sempre</b>	23,5%	18,2%
Procuo realizar atividades que desenvolvam no aluno com EA a noção de ritmo.	<b>Nunca</b>	2,9%	0,0%
	<b>Às Vezes</b>	17,6%	4,5%
	<b>Muitas Vezes</b>	44,1%	63,6%
	<b>Sempre</b>	35,3%	31,8%

**Tabela 21 – Estratégias de ensino/aprendizagem que os professores promovem para uma maior inclusão dos alunos com EA em função das habilitações académicas**

Quando englobamos o “muitas vezes” e o sempre”, verificamos que os professores das AEC’S obtêm uma percentagem acima dos 90% nos itens “utilizo diferentes fontes sonoras para que o aluno com EA explore elementos básicos do dia a dia”, “Nas aulas de música, é essencial dar a possibilidade ao aluno com EA, de explorar os seus sentimentos”, “Procuo introduzir pequenas regras ao aluno com EA enquanto explora instrumentos”, “Procuo realizar atividades que desenvolvam no aluno com EA a noção de ritmo”. Os professores do Ensino Regular apenas têm uma percentagem de 91,9% no item “recorro a orientações diretas e curtas, para que o aluno com EA assimile o que é pretendido” comparativamente com os professores das Aec’s, que têm uma percentagem apenas de 55,4%. Apenas nos itens “tenho em atenção a localização do aluno com EA na sala”, e “tento ajustar o meu vocabulário de acordo com as características dos alunos com EA”, os professores, independentemente da sua situação profissional obtêm uma percentagem acima dos 90%.

Salientamos também que o item “procuro alternar músicas com sons mais melodiosos e com sons mais estridentes” e o item “procuro que o aluno com EA aprenda a vocalizar com um instrumento” são estratégias pouco utilizadas pelos professores, mas aqui são os professores de ensino regular que obtêm maiores percentagens do que os das AEC’s.

Procedendo ao teste do qui-quadrado, verificamos que apenas existe diferença estatisticamente significativa no item “tenho em atenção à planificação de atividades musicais, de maneira a irem ao encontro do que o aluno com EA já conhece ou está familiarizado” ( $\chi^2=8,436$ ;df=3;p=0,03), na qual os professores do ensino regular utilizam com maior regularidade, comparativamente com os professores das AEC’s.

No entanto, de forma a percebermos que outras estratégias de ensino/aprendizagem os professores utilizam/recorrem nas suas práticas educativas, foi colocada uma pergunta aberta no final desta dimensão. Obtivemos respostas interessantes, onde mostra a preocupação dos professores em utilizarem outras estratégias não referenciadas no nosso questionário. Isto porque os professores procuram saber os conhecimentos musicais dos alunos, valorizam o contacto físico com outros colegas através de atividades lúdicas, e promovem a interajuda com os colegas de turma. Nota-se assim a preocupação dos professores em irem encontro dos conhecimentos dos alunos com EA, promovendo estratégias que potenciem as especificidades dos alunos com EA.

### **1.6 Dificuldades assinaladas pelos professores**

Para um conhecimento mais aprofundado, sobre as dificuldades dos professores no que respeita à formação, trabalho em inclusão e gestão do processo de inclusão, a tabela 22 elucida-nos, através de uma análise mais global, sobre as suas possíveis dificuldades, tendo em conta a sua experiência.

**Análise descritiva global no que se refere às dificuldades  
assinaladas pelos professores de música**

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Formação	56	,00	14	7,5	3,17
Trabalhar com alunos em inclusão	56	4	8	7,0	1,10
Gestão do processo de inclusão	56	,00	12	4,8	3,08

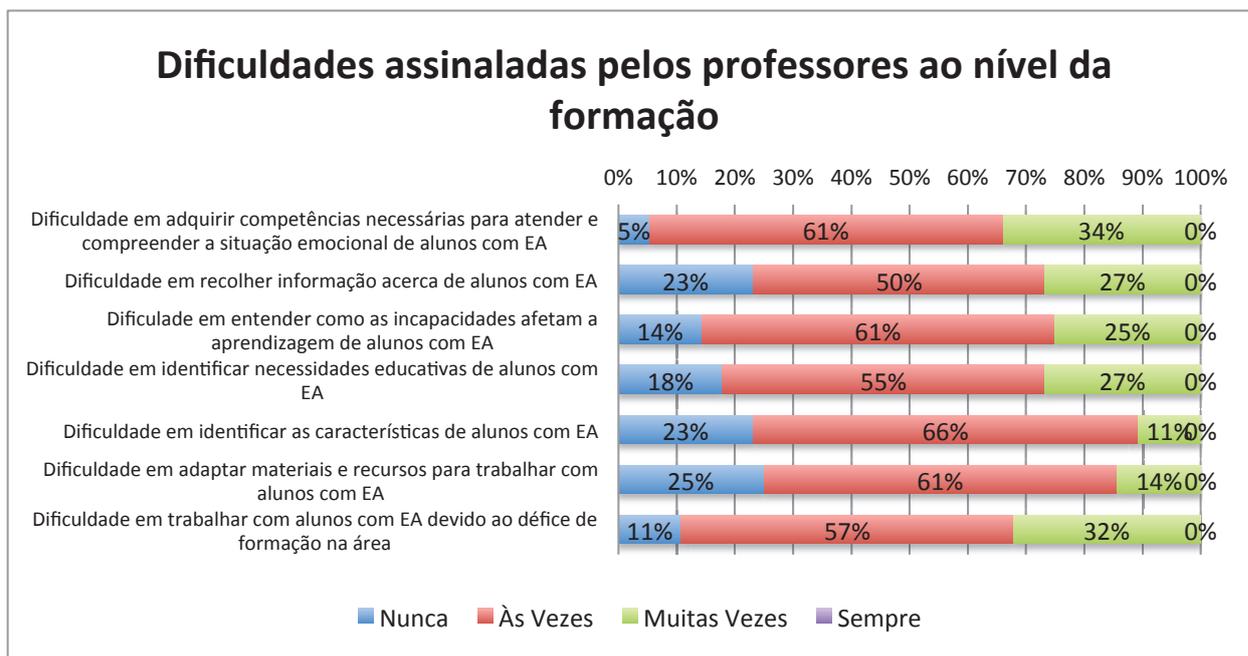
**Tabela 22 – Análise descritiva global no que se refere às dificuldades assinaladas pelos professores de música**

No que respeita à dificuldade referente à formação, a pontuação poderia variar entre o 0 e os 21 pontos, e como se verifica na tabela, a pontuação atinge um máximo de 14 pontos e a média encontra-se no valor 7,5, o que significa, que na sua maioria, os professores ainda apresentam dificuldades a este nível, na ordem dos 35%.

No que se refere às dificuldades assinaladas pelos professores quanto ao trabalho com alunos em inclusão, numa pontuação máxima que poderia ir até aos 12 pontos, a pontuação máxima obtida é de 8 pontos, a mínima de 4 pontos e a média encontra-se nos 7 pontos. Estes resultados evidenciaram maiores dificuldades por parte dos professores, na ordem dos 58%.

Por fim, no que se refere à gestão do processo de inclusão, a pontuação máxima possível que poderíamos obter era de 15 pontos. No entanto, obtemos uma pontuação mínima e máxima que variam entre os 0 e os 12 pontos com uma média de pontuação de 4,8 pontos. Estes resultados refletem que de uma maneira geral, os professores de música possuem algumas dificuldades no que respeita à gestão do processo de inclusão, situando-se nos 32%.

Sendo assim, tendo em conta a pontuação, e fazendo uma apreciação geral, os professores evidenciaram algumas dificuldades, no processo de inclusão acentuadas na dimensão do trabalho com alunos com inclusão.



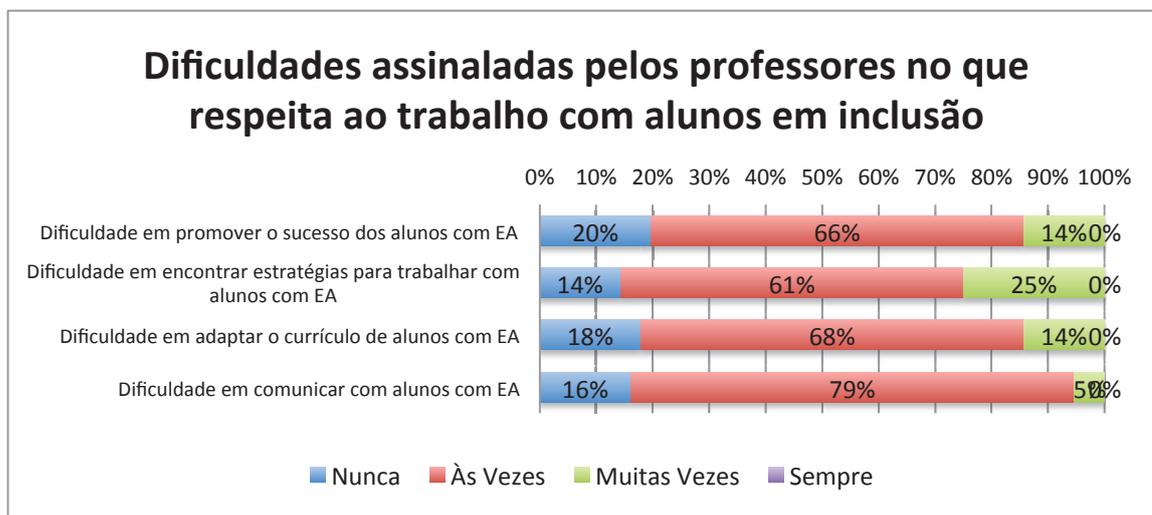
**Gráfico 17 – Dificuldades assinaladas pelos professores ao nível da formação**

De forma a analisarmos com mais rigor os itens, procedemos a uma análise das dificuldades dos professores, no que respeita à formação.

Verificamos a partir do gráfico 17, que os professores assinalaram maioritariamente, as opções “às vezes” e “muitas vezes”. Como podemos conferir, 61% dos docentes afirmaram que às vezes possuem dificuldade em “adquirir competências necessárias para atender e compreender a situação emocional dos alunos com EA”, enquanto que 34% responderam “muitas vezes”; 50% dos professores afirmaram igualmente que às vezes possuem algumas dificuldades e 27% referem que têm muitas vezes dificuldades “em recolher informação acerca de alunos com EA”. 66% dos inquiridos afirmaram que por vezes possuem dificuldades “em identificar as características de alunos com EA”, quando 11% afirmaram que possuem essa dificuldade muitas vezes. No que diz respeito ao item “dificuldade em trabalhar com alunos com EA devido ao défice de formação na área” 57% optou pela opção às vezes e 32% pela opção muitas vezes.

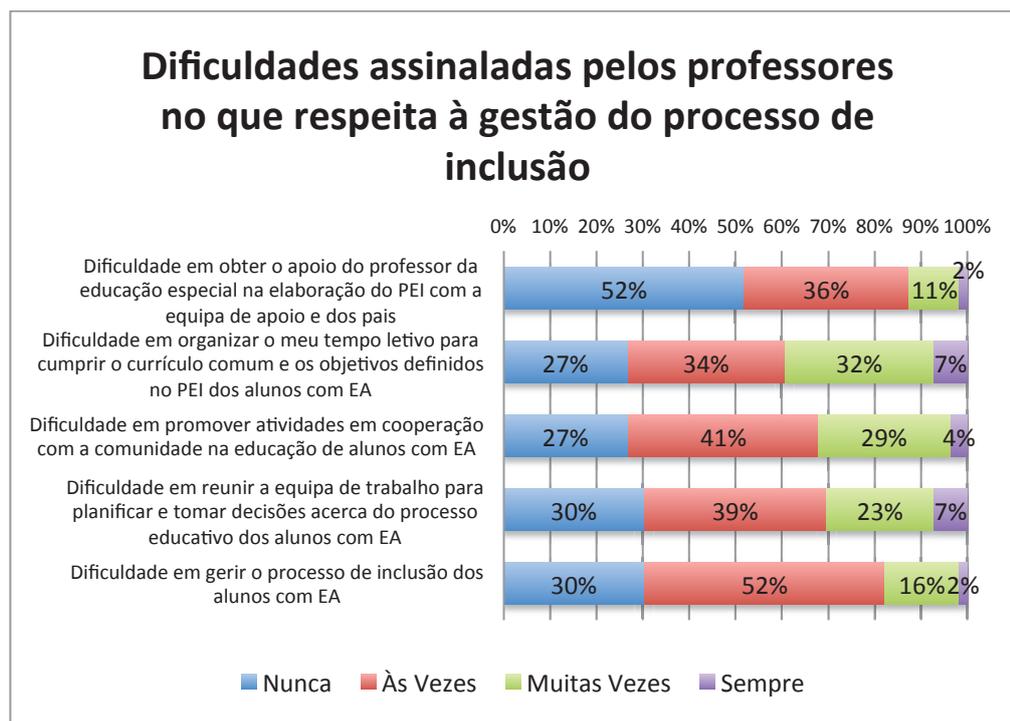
Verificamos assim que os professores inquiridos possuem dificuldades ao nível da formação.

Iremos agora averiguar as dificuldades dos professores, no que respeita ao trabalho com alunos em inclusão.



**Gráfico 18 – Dificuldades assinaladas pelos professores no que respeita ao trabalho com alunos em inclusão**

Através do gráfico 18, podemos verificar que em todos os itens as escolhas recaem em larga medida, na opção “às vezes”. Dos 4 itens, aquele que encontra maior percentagem de escolha na opção às vezes é “dificuldade em comunicar com alunos com EA” com 79%, sendo seguido pelos itens “dificuldade em adaptar o currículo de alunos com EA” com 68%, “dificuldade e promover o sucesso dos alunos com EA”, com 66%, e “dificuldade em encontrar estratégias para trabalhar com aluno com EA”, com uma percentagem de 61%. Podemos ainda salientar que o item no qual os professores inquiridos revelaram a maior percentagem, 25% na opção muitas vezes, foi o item “dificuldades em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA. Sendo assim, verificamos que os professores possuem bastantes dificuldades ao nível do trabalho com alunos em inclusão



**Gráfico 19 – Dificuldades assinaladas pelos professores no que respeita à gestão do processo de inclusão**

Através da análise do gráfico 19 podemos verificar que em todos os itens, as escolhas recaem em larga medida na opção “às vezes”, com percentagens que variam entre os 34% e os 52%, com exceção do item “dificuldade em obter o apoio do professor da educação especial da elaboração do PEI com a equipa de apoio e dos pais”, no qual, a maior percentagem (52%) incide na opção “nunca”.

Será de salientar o item “dificuldade em organizar o meu tempo letivo para cumprir o currículo comum e os objetivos definidos no PEI dos alunos com EA”, que revela uma percentagem de 32% de escolhas na opção “muitas vezes” e 7% na opção “sempre”, como sendo o item que revela uma maior dificuldade, no que diz respeito à gestão do processo de inclusão.

Verificamos assim que os professores possuem algumas dificuldades no que respeito à gestão do processo de inclusão.

**Análise descritiva das dificuldades assinaladas pelos professores, em função do grupo de professores especializados e não especializados**

	Formação Especializada	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Formação	Não	37	7,9	2,7	2,0	13,0
	Sim	19	6,5	3,7	,0	14,0
Trabalhar com alunos em inclusão	Não	37	7,0	1,0	5,0	8,0
	Sim	19	7,0	1,2	4,0	8,0
Gestão do processo de inclusão	Não	37	4,7	3,1	,0	12,0
	Sim	19	5,1	2,9	,0	10,0

**Tabela 23 – Análise descritiva das dificuldades assinaladas pelos professores, em função do grupo de professores especializados e não especializados**

A partir da análise da tabela 23 e tendo em conta a média obtida, podemos verificar que os professores sem formação especializada revelam maiores dificuldades ao nível da formação. Ao nível do trabalho com alunos em inclusão, verificamos que a média é idêntica quer para os professores com especialização ou sem especialização.

No que respeita às dificuldades referentes à gestão do processo de inclusão, verificamos que são os professores com especialização que revelam uma maior dificuldade a este nível. Desta forma, e tendo em conta a média obtida, podemos concluir que, embora os professores com ou sem formação especializada revelem dificuldades nos três diferentes níveis assinalados na tabela anterior, os professores com formação são os que revelam menores dificuldades na formação e gestão do processo de inclusão. No entanto, as diferenças observadas são de pequena dimensão.

**Verificação da existência de diferenças significativas das dificuldades assinaladas pelos professores, em função do grupo de professores especializados e não especializados com recurso ao teste T-Student**

Dificuldades assinaladas pelos professores		T-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Formação</b>	Entre grupos	1,574	54	<b>0,121</b>
<b>Trabalhar em inclusão</b>	Entre grupos	0,258	54	<b>0,797</b>
<b>Gestão inclusão</b>	Entre grupos	-,488	54	<b>0,628</b>

**Tabela 24 – Verificação da existência de diferenças significativas das dificuldades assinaladas pelos professores, em função do grupo de professores especializados e não especializados com recurso ao teste T-Student**

Procedendo à análise das diferenças, com recurso ao teste T-Student, confirmamos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas, conforme a tabela 24 nos elucida.

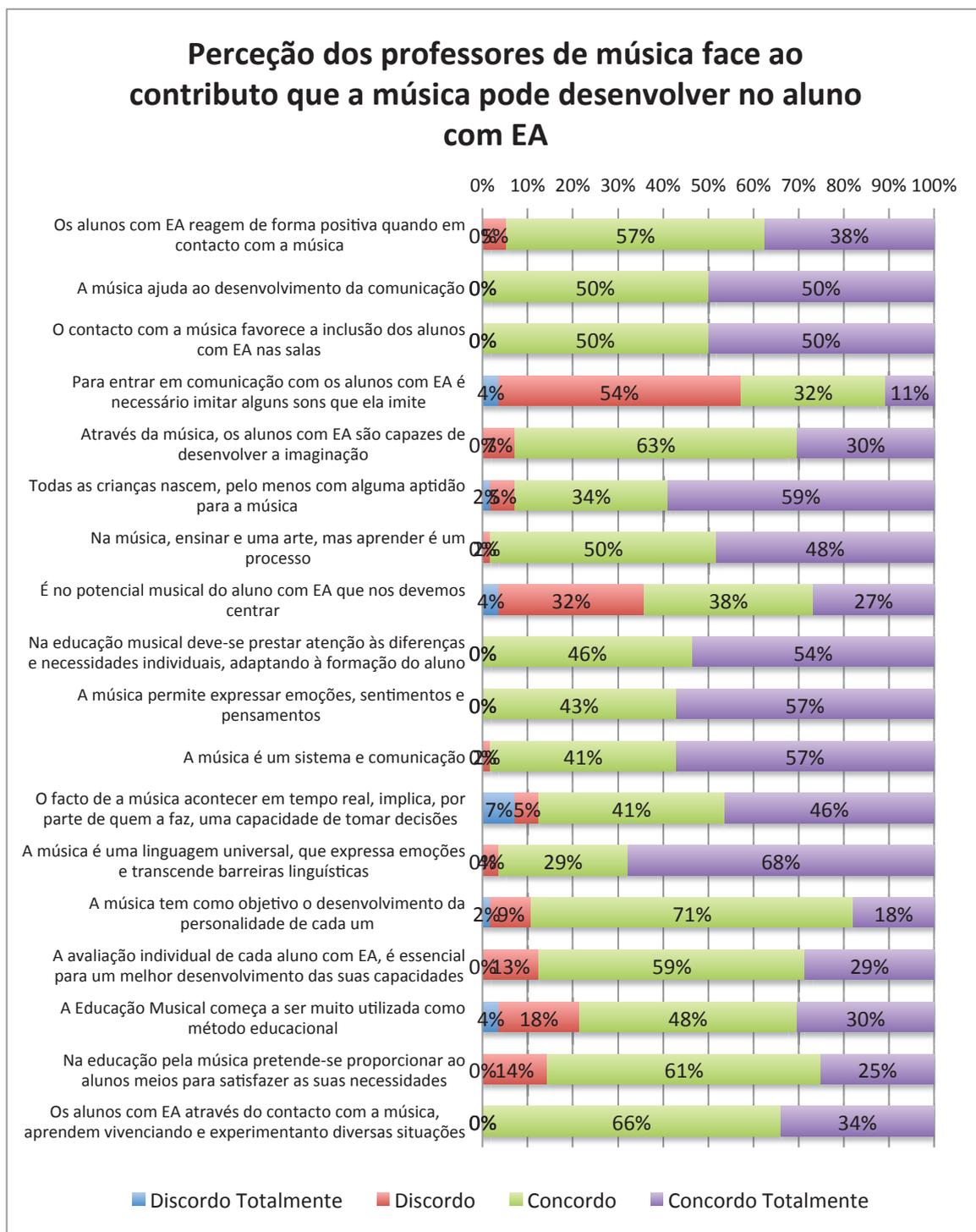
### **1.7 Perceção dos professores de música face ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA**

De forma a percebermos a perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver no aluno com EA, na tabela 25 fazemos uma análise mais global desta dimensão. Sendo que a pontuação máxima é de 72 pontos, e a média ronda os 59,1 pontos, evidencia-se uma preocupação dos docentes face ao contributo da música no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com EA.

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<b>Perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA</b>	56	45,00	72,0	59,1	6,5

**Tabela 25 – Análise descritiva global no que se refere ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA**

Partindo agora para uma análise mais pormenorizada dos itens, o gráfico 20, faz referência à percepção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver no aluno com EA.



**Gráfico 20 – Perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver no aluno com EA**

Sendo assim, maioritariamente das respostas centraram-se nas opções “concordo” e “concordo totalmente”. Os docentes responderam a 100% nos itens: “a música ajuda no desenvolvimento da comunicação”, “o contacto com a música favorece a inclusão dos alunos com EA nas salas”, “na educação musical deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando à formação do aluno”, “música permite expressar emoções, sentimentos e pensamentos”, e no item “Os alunos com EA através do contacto com a música, aprendem vivenciando e experimentando diversas situações”. Os docentes obtêm também uma percentagem elevada no item “através da música, os alunos com EA são capazes de desenvolver a imaginação” (93%), “a música tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade de cada um” (89%), “na música ensinar é uma arte, mas aprender é um processo” (98%) no item “através da música, os alunos com EA são capazes de desenvolver a imaginação” (93%), e no item “a música é uma barreira universal, que expressa emoções e transcende barreiras linguísticas” (97%). O que se denota a consciência dos professores de que a música desenvolve competências em diversas áreas.

Paralelamente, englobando o “discordo totalmente” e “discordo” obtemos as percentagens mais baixas, no item “é no potencial do aluno que nos devemos centrar” com cerca de 36% de percentagem, e no item “para entrar em comunicação com os alunos com EA é necessário imitar alguns sons que ela emite” com cerca de 58% dos inquiridos que não concordam com o item.

Relacionando o contributo da música com as habilitações dos professores, verificamos são os professores com bacharelato que melhor nos indica sobre a importância da música no desenvolvimento do aluno com EA.

Conforme a tabela 26, o item “na música, ensinar é uma arte, mas aprender é um processo”, os professores com mestrado/doutoramento têm uma percentagem de 58,3% enquanto que os professores com bacharelato e professores licenciados concordam a 100% com a afirmação. O item “a música tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade de cada um” os professores com bacharelato obtêm uma percentagem de 100%, os

professores licenciados com uma percentagem de 95,1% e os professores com mestrado/doutoramento obtêm uma percentagem ligeiramente inferior, com 66,6%.

Salientamos assim, que os professores de música, independentemente das suas habilitações, discordam com o item “para entrar em comunicação com alunos com EA é necessário imitar alguns dos sons que ela emite”, isto porque os professores com bacharelato obtêm uma percentagem de 66,7%, os professores licenciados uma percentagem de 58,6%, e os professores com mestrado/doutoramento obtêm uma percentagem de 50%.

### Contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função das habilitações académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento
		%	%	%
Reagem de forma positiva quando em contacto com a música.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	7,3%	0,0%
	<b>Concordo</b>	0,0%	65,9%	41,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	100,0%	26,8%	58,3%
A música ajuda ao desenvolvimento da comunicação.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Concordo</b>	0,0%	58,5%	33,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	100,0%	41,5%	66,7%
O contacto com a música favorece a inclusão dos alunos com EA nas salas.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	46,3%	58,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	53,7%	41,7%
Para entrar em comunicação com os alunos com EA é necessário imitar alguns dos sons que ela emite.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	4,9%	0,0%
	<b>Discordo</b>	66,7%	53,7%	50,0%
	<b>Concordo</b>	33,3%	31,7%	33,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	9,8%	16,7%
Através da música, os alunos com EA são capazes de desenvolver a imaginação	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	7,3%	8,3%
	<b>Concordo</b>	66,7%	68,3%	41,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	24,4%	50,0%
Todas as crianças nascem, pelo menos, com alguma aptidão para a música	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Discordo</b>	0,0%	4,9%	8,3%
	<b>Concordo</b>	0,0%	41,5%	16,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	100,0%	53,7%	66,7%

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento
		%	%	%
Na música, ensinar é uma arte, mas aprender é um processo	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Concordo</b>	100,0%	51,2%	33,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	48,8%	58,3%
É no potencial musical do aluno com EA que nos devemos centrar	<b>Discordo Totalmente</b>	33,3%	2,4%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	36,6%	25,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	41,5%	16,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	19,5%	58,3%
Na educação musical deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando à formação do aluno.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	51,2%	25,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	48,8%	75,0%
A música permite expressar emoções, sentimentos e pensamentos.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	46,3%	25,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	53,7%	75,0%
A música é um sistema de comunicação.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Concordo</b>	66,7%	46,3%	16,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	53,7%	75,0%
O facto de a música acontecer em tempo real, implica, por parte de quem a faz, uma capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	7,3%	8,3%
	<b>Discordo</b>	66,7%	0,0%	8,3%
	<b>Concordo</b>	0,0%	48,8%	25,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	43,9%	58,3%
A música é uma linguagem universal, que expressa emoções, e transcende barreiras linguísticas.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	16,7%
	<b>Concordo</b>	66,7%	29,3%	16,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	70,7%	66,7%
A música tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade de cada um	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	8,3%
	<b>Discordo</b>	0,0%	4,9%	25,0%
	<b>Concordo</b>	100,0%	80,5%	33,3%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	14,6%	33,3%
A avaliação musical individual de cada aluno com EA, é essencial para um melhor desenvolvimento das suas capacidades.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	66,7%	7,3%	16,7%
	<b>Concordo</b>	0,0%	68,3%	41,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	24,4%	41,7%
A educação musical, começa a ser muito utilizada como método educacional.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	4,9%	0,0%
	<b>Discordo</b>	33,3%	14,6%	25,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	48,8%	41,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	31,7%	33,3%

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento
		%	%	%
Na educação pela música pretende-se proporcionar ao aluno meios para satisfazer as suas necessidades.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	19,5%	0,0%
	<b>Concordo</b>	100,0%	61,0%	50,0%
	<b>Concordo Totalmente</b>	0,0%	19,5%	50,0%
Os alunos com EA através do contacto com a música, aprendem vivenciando e experimentando diversas situações.	<b>Discordo Totalmente</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Discordo</b>	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Concordo</b>	66,7%	73,2%	41,7%
	<b>Concordo Totalmente</b>	33,3%	26,8%	58,3%

**Tabela 26 – Contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função das habilitações académicas**

No sentido de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas, recorremos ao teste do qui-quadrado. Confirmamos assim, diferenças em 6 itens: “É no potencial musical do aluno com EA que nos devemos centrar” ( $\chi^2=17,736;df=6;p=0,01$ ), “Os alunos com EA reagem de forma positiva quando em contacto com a música” ( $\chi^2=9,618;df=4;p=0,02$ ), “O facto de a música acontecer em tempo real, implica, por parte de quem a faz, uma capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes” ( $\chi^2=26,798;df=6;p=0,00$ ), “A música é uma linguagem universal, que expressa emoções, e transcende barreiras linguísticas” ( $\chi^2=10,039;df=4;p=0,04$ ), “A música tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade de cada um” ( $\chi^2=13,795;df=6;p=0,03$ ), “A avaliação musical individual de cada aluno com EA, é essencial para um melhor desenvolvimento das suas capacidades” ( $\chi^2=12,069;df=4;p=0,02$ ).

**Análise descritiva do contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função do grupo de professores com contacto com EA e sem contacto com EA**

Perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA	Contato com EA	Nº	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
	Não	13	59,7	7,2	51,0	72,0
	Sim	43	59,0	6,3	45,0	72,0

**Tabela 27 – Análise descritiva do contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função do grupo de professores com contacto com EA e sem contacto com EA**

Conforme podemos analisar, a partir da tabela 27, independentemente do grupo de professores, ambos transparecem os benefícios da música no desenvolvimento do aluno com EA. Sendo a pontuação mínima de 51 pontos e a máxima de 72 pontos, para o grupo de professores de música sem contacto com EA, a média centra-se nos 59,7 pontos. Para o grupo de professores de música com contacto com EA, a pontuação máxima e mínima variam entre os 72 e os 45 pontos. A média centra-se nos 59,0 pontos. Consideramos serem pontuações altas, independentemente do grupo de professores, evidenciando assim, que a perceção dos professores de música para os benefícios que a música pode o trazer para o aluno com EA, apresentam pequenas diferenças entre os grupos.

**Contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função do grupo de professores com contacto com EA sem contacto com EA com recurso ao teste T-Student**

Perceção dos professores face ao contributo que a música pode desenvolver com alunos com EA	t-test for Equality of Means		
	T	df	Sig. (2-tailed)
Entre grupos	0,369	54	0,714

**Tabela 28 – Contributo que a música pode desenvolver nos alunos com EA em função do grupo de professores com contacto com EA e sem contacto com EA com recurso ao teste T-Student**

Procedendo à análise das diferenças, com recurso ao teste T-Student, confirmamos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas, conforme a tabela 28 nos elucida, aliás como o esperado.

Em complemento, após a apresentação dos resultados obtidos, iremos de seguida, verificar as hipóteses por nós construídas. Confirmando ou não as hipóteses iremos então refletir, e entender se os professores trabalham inclusivamente a expressão/educação musical com a criança com EA. Salientamos que os resultados obtidos, baseiam-se na opinião dos professores, e da realidade existentes nas escolas, tendo em conta o seu

conhecimento sobre o EA, as estratégias utilizadas as principais dificuldades e competências, e o contributo da música no desenvolvimento do aluno com EA. Iremos então realizar a discussão dos resultados.

## 2. Discussão dos resultados

Nos dias de hoje, a escola cada vez mais é colocada à prova para que seja capaz de dar resposta a todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades. O caminho tem sido longo e árduo, para reunir todos os esforços, de forma a que haja uma inclusão plena dos alunos na própria escola e na própria sociedade. Através desta prática inclusiva, a exigência colocada às escolas é elevada. O processo de ensino/aprendizagem, constitui um marco importante nos estabelecimentos escolares, para que os intervenientes, possam ser capazes de darem resposta a esta exigência, em especial ao Espetro do Autismo. Sendo o EA, uma problemática que pode colocar em causa o rendimento escolar do aluno, os professores devem ser capazes de encontrar estratégias diferenciadas para que possa colmatar as suas especificidades. A música, pode ser um bom aliado para os alunos com EA, uma vez que lhes possibilita e desenvolve capacidades escondidas ou pouco desenvolvidas e estimuladas. Sendo assim, cabe aos professores de música tirarem partido da sua arte, para lhes inculcar regras sociais, ao mesmo tempo que lhes desenvolve a comunicação e a imaginação. O nosso estudo, centra-se nessa perspetiva, no sentido de perceber de que forma os professores de música trabalham a música com os alunos com EA. Isto é, iremos perceber se os professores de música têm dificuldades em identificar as principais características do EA. Uma vez que é dever da escola incluir todos os alunos tendo em conta as suas especificidades, iremos perceber os modelos organizativos existentes nas escolas para o atendimento dos alunos com EA. Tendo em conta que a prática educativa dos professores de música contribui para o sucesso dos alunos, iremos perceber se os professores se sentem devidamente formados e qualificados para lidar com alunos com EA, ao mesmo tempo que consideramos pertinente perceber quais as estratégias de ensino/aprendizagem que os professores de música promovem e/ou utilizam para uma inclusão total dos alunos. Paralelamente, o sucesso educativo passa também pela tomada de consciência das suas dificuldades, o que faz parte do nosso estudo perceber quais as principais dificuldades dos professores, tendo

em conta a formação, trabalho com aluno em inclusão e gestão do processo. Iremos igualmente perceber se os professores conhecem ou identificam as suas principais competências/papéis que lhes estão destinadas, para uma inclusão total dos alunos com EA. Uma vez que o nosso tema principal é a música, e a nossa amostra é precisamente os professores de música, iremos perceber se os professores trabalham inclusivamente a expressão/educação musical com alunos com EA.

Desta forma, iremos proceder à discussão dos resultados, obtidos através dos resultados dos questionários, o que pretendemos que seja o mais rigorosa possível. Pretendemos articular os resultados obtidos tendo em conta o enquadramento teórico da nossa investigação, elaborando assim uma reflexão mais pormenorizada, tendo como base as hipóteses que definimos.

A primeira hipótese formulada é, **“Os professores têm dificuldade em identificar adequadamente as características do EA”**. Através dos resultados obtidos através do gráfico (9) e das tabelas (8-12), verificamos que de facto os professores apresentam algumas dificuldades em identificarem as determinadas características pertencentes ao EA. Evidencia-se assim, uma falta de conhecimento dos docentes sobre esta temática, não conseguindo identificar as principais características do EA. Mesquita & Rodrigues (2004, cit. Morgado, 2004), salientam a necessidade de dotar os professores de competências para o ensino dos alunos com EA, sobre as suas problemáticas. Esta falta de conhecimento vai ao encontro da nossa revisão literária, uma vez que Cavaco (2009) afirma que a falta de conhecimento dos professores sobre esta patologia, acaba por dificultar uma intervenção adequada.

As maiores dificuldades assinaladas pelos professores, centraram-se na “ausência de imaginação”, em que 64% dos professores afirmam que não faz parte das características do EA, e o item “não estabelece contacto ocular”, com uma percentagem de 48%. De acordo com a APA (2002), uma das principais características, centra-se exatamente no facto de os alunos com EA, não conseguirem estabelecer contacto ocular e de possuírem ausência de imaginação.

Paralelamente, os itens que os professores mostraram possuir melhor conhecimento, referem-se aos itens “O aluno com EA tem interesses muito específicos” (98%), “O aluno com EA apresenta falha na comunicação com os outros” (91%) “O aluno com EA tem tendência para o isolamento” (91%) “O aluno com EA pode ter dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola” (96%), “O aluno com EA pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais” (91%). Lima (2012) salienta todos estes aspetos como fazendo parte das características do EA.

Quando cruzamos os dados com as habilitações dos professores (tabela 9), verificamos que são os professores com bacharelato que melhor identificam as características do alunos com EA. Isto poderá dever-se ao facto de os professores com bacharelato possuírem um maior leque de anos de experiência, e de provavelmente terem encontrado ao longo da sua carreira alunos com EA, acabando por terem maior conhecimento sobre a temática. Procedendo à análise estatística do qui-quadrado, verificamos que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens: “o aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados” ( $\chi^2=16,607;df=4;p=0,00$ ), “o aluno com EA possui dificuldades em compreender as regras de interação social ( $\chi^2=15,859;df=4;p=0,00$ ), em que são os inquiridos com licenciatura que apresentam uma maior conhecimento destas características.

Salientamos ainda que quando fizemos uma análise descritiva dos dados (tabela 10), verificamos uma ligeira diferença, tendo em conta o grupo de professores com contacto com EA e o grupo de professores sem contacto com EA. Uma vez que não existe homogeneidade dos grupos, acreditamos ser este o fator principal de que o grupo de professores sem contacto com EA, possuam um melhor conhecimento das principais características, embora essas diferenças não tenham significado estatístico.

No entanto, tivemos em atenção em colocar itens que não pertencem às características do EA, e verificamos que mesmo assim, as percentagens são significativas uma vez que se denota o desconhecimento dos professores (gráfico10). 75% dos docentes ainda afirmam que o item “o aluno com EA

preocupa-se demasiado em agradar” faz parte das características do EA. O único item em que os professores conseguiram identificá-lo como não pertencendo ao EA, refere-se ao item “O aluno com EA resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras”, uma vez que obtém a percentagem mais elevada, de 50%.

Sendo assim, comprovamos a nossa hipótese, uma vez que é notório a partir da análise dos gráficos e dos testes a que recorremos, a dificuldade que os professores ainda possuem em identificarem corretamente as características do EA, estando estes resultados em consonância com a literatura da área.

Na segunda hipótese procuramos entender, se **“Na perspetiva dos professores de música os modelos organizativos de resposta são favoráveis à inclusão de alunos com EA.”**

De acordo com a análise dos resultados e, perante a perceção dos professores, concluímos que as escolas ainda falham nos modelos organizativos de resposta, uma vez que consideram que ainda não possuem condições e recursos favoráveis à inclusão dos alunos com EA. Rodrigues (2003) refere que a falta de conhecimentos, de serviços adequados e de colaboração, contribui para um insucesso escolar, o qual, o sistema português parece ter vindo a perder, sendo estes serviços indispensáveis para responder adequadamente às necessidades dos alunos com NEE. No entanto, salientamos que tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil (Ainscow, 1997).

Partindo para uma apreciação mais descritiva, e, tendo por base o Decreto-Lei 3/2008 que nos elucida sobre os modelos organizativos de resposta perante os alunos com EA, verificamos que os alunos com NEE “têm o direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas” (Artigo Nº 2, ponto 4). Tendo por base este artigo, e perante a perceção dos professores, podemos dizer que nas escolas ainda existem algumas lacunas e falta de recursos que consideramos indispensáveis para atender os alunos com EA. Isto porque, no que respeita à organização e gestão da escola, e englobando o “muitas vezes” com o “sempre”, verificamos

que 74% dos inquiridos nos indica que o projeto educativo contempla “princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA”. Novamente o Decreto-Lei 3/3008 nos elucida que deveria incluir nos seus projetos, adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de caráter organizativo, de forma a responder adequadamente às suas necessidades (Artigo 4º, ponto 1). Outra das lacunas que verificamos centra-se na “redução de alunos por turma, onde hajam alunos com EA”, em que apenas obtém uma percentagem de 70%. O Despacho 5048-B/2013 refere-nos que “as turmas que integrem crianças e jovens com NEE [...], são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições (Artigo 19º e 20º). Verificamos também que o presente Decreto Lei 3/2008 ainda é pouco utilizado “como critério de elegibilidade para os alunos com EA”, uma vez que apenas obtivemos uma resposta positiva de cerca de 76%. O Decreto-Lei define “o grupo-alvo da educação especial, [...] bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo” (Capucha, 2008:17).

Debruçando-nos agora quanto aos recursos humanos, salientamos que ainda é muito escasso o apoio especializado no que respeita ao atendimento aos alunos com EA. Mais uma vez o Decreto-Lei 3/2008 diz-nos que o “apoio especializado visa responder às necessidades educativas especiais dos alunos.” (DL 3/2008:155). O presente decreto-lei elucida-nos também sobre o apoio ao nível de terapia da fala e outros apoios que sejam necessários (Artigo 25º, ponto 6d), o que verificamos através da análise dos resultados, que apenas 29% dos alunos têm apoio de terapeutas, e 61% afirmaram o apoio de psicólogos. Consideramos serem percentagens muito baixas ficando muito aquém do que é desejado e estipulado pelo Decreto/Lei 3/2008. Isto porque novamente Decreto-Lei 3/2008 afirma que quando o agrupamento não dispõe de recursos humanos necessários, pode recorrer à aquisição dos serviços pretendidos (Artigo 29, ponto 2).

Paralelamente, as escolas, na opinião dos professores, falham também no esclarecimento dos professores quanto a esta problemática, uma vez que apenas 29% dos inquiridos nos refere que a escola disponibiliza ações de

formação, quando, novamente o Decreto-Lei 3/2008 nos indica para que a escola crie espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica (Artigo 25º, ponto 6e).

No que respeita à organização de espaços e recursos materiais, verificamos mais uma vez, uma falha na forma como estão organizados os espaços e como estão organizados os materiais. Apenas 38% dos professores afirmaram que os materiais estão “identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão da criança”. Hewitt (2006:54) afirma que os alunos com EA podem ser beneficiados se as áreas e o seu próprio espaço estiverem devidamente identificados. Denota-se ainda a preocupação dos professores no item “a mesa de trabalho do aluno com EA está o mais próxima possível da área de trabalho do professor”, uma vez que a percentagem ronda os 73%. Novamente Hewitt (2006:36) aconselha a que os alunos estejam sentados próximo da mesa do professor, para os poderem ver facilmente. No entanto, apenas 53% dos professores afirmaram que “existem materiais disponíveis, tais como fotografias, imagens, que auxiliam o aluno com EA”, quando Nielsen (1999:41) refere que o processo de aprendizagem dos alunos com EA é suportado por uma base visual, com recursos a materiais de apoio visuais, tais como imagens, mapas, etc, para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos com EA. Os professores salientaram ainda que na escola não “há preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações” (34%).

Procedemos também a uma análise descritiva em função das habilitações, e, conforme a tabela 13, verificamos através do Teste One-way ANOVA, as diferenças existentes, tendo em conta as três dimensões. Aferimos, que embora os professores licenciados sejam os que percecionam, de uma forma mais positiva, que a escola oferece melhor resposta através dos modelos organizativos aos alunos com EA, essas diferenças não são estatisticamente significativas.

Sendo assim, permite-nos concluir que as escolas ainda têm um longo caminho a percorrer, tendo em conta os modelos organizativos de resposta perante os alunos com EA, uma vez que consideramos serem ainda pouco

inclusivos e escassos, tendo em conta a opinião dos professores. Deste modo, verificamos que a nossa hipótese está muito longe de ser verdadeira.

Na terceira hipótese procuramos verificar se: **Os professores têm dificuldade em identificar de forma adequada as funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de ensino especial.**

Através da análise dos gráficos (14) e das tabelas (16), verificamos a grande dificuldade existente nos docentes em identificarem corretamente as funções de cada um. Maioritariamente dos professores identificaram os papéis como sendo da responsabilidade conjunta tanto do Professor do Ensino Regular (PER) como do Professor de Educação Especial (PEE). O que nos indica uma falta de conhecimento por parte dos professores, mais concretamente, a falta de conhecimento em saberem as suas principais competências e principais papéis para melhor atenderem alunos com EA. Kronberg (2003:51) afirma que faz parte do papel do PEE “compreender o EA e suas implicações pedagógicas”, prestando a informação necessária a outros professores. Maioritariamente os docentes responderam que este item pertence tanto ao PEE como ao PER (91%). “A criação de um ambiente calmo” é da responsabilidade do PER, tal como Kronberg (2003:51) nos refere, reafirmando que são os professores do ensino regular os responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula. Apenas de 23% dos inquiridos responderam corretamente. 25% dos professores de música, identificaram corretamente o item “orientação da atenção do aluno com EA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma”. Outro dos itens em que os professores conseguiram acertar, e que obtêm uma percentagem relativamente alta, centra-se no item “construção do Programa Educativo Individual”, com cerca de 75% dos inquiridos. O Decreto-Lei 3/2008, elucida-nos que a construção do PEI é “elaborado conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo, pelo docente de educação especial” (Artigo 10º, 1 ponto).

Os professores de música tiveram igualmente dificuldade em identificar corretamente os itens “orientação da atenção do aluno com EA a nível

individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma”, “registo e monitorização dos progressos” e “avaliação de estratégias de intervenção” uma vez que a percentagem de resposta acertada é de 0%. Estas competências, são da responsabilidade do Professor Ensino Regular, conforme nos afirma Cumine, Leach, & Stevenson (2006). Pelo exposto se conclui que os professores têm grande dificuldade em saberem quais são as suas principais competências.

Quando cruzamos os dados com as habilitações académicas dos professores, verificamos que são os professores licenciados, que melhor identificam as competências. Isto porque os professores licenciados em onze itens acertaram seis itens e os professores com mestrado/doutoramento ou bacharelato acertaram apenas dois itens. Através desta análise, podemos concluir que o conhecimento dos professores licenciados, é superior ao conhecimento revelado quer pelos professores com mestrado/doutoramento quer pelos professores com bacharelato. Ao aplicarmos o teste do qui-quadrado verificamos que apenas o item “criação de um ambiente calmo dentro da sala de aula” apresenta uma diferença estatisticamente significativa ( $\chi^2=18,434;df=4;p=0,00$ ) na qual os professores com mestrado/doutoramento ou licenciatura apresentam um maior conhecimento comparativamente com os professores com bacharelato.

Podemos assim confirmar a nossa hipótese, uma vez que os professores apresentam grandes dificuldades em identificarem os seus próprios papéis e as principais competências quer nuns quer noutros.

A hipótese 4 é a seguinte: **Na opinião os professores de música, a falta de formação académica dos professores de música, faz com que tenham dificuldades em incluir crianças com EA na sua prática educativa.**

Conforme o gráfico (15) e as tabelas (18 e 19) referentes a esta hipótese, verificamos, através da perceção dos professores, a existência da falta de formação profissional dos professores de música, para uma atendimento adequado perante os alunos com EA, o que Campos (2002, cit.

Rodrigues, 2006) comprova, quando refere que é frequente ouvir, por parte dos professores, a falta de formação para atender alunos com dificuldades.

No entanto, apesar dos professores assumirem a sua falta de formação, denota-se, uma grande preocupação em terem “formação específica para lidar com alunos com EA”, (92%), ao mesmo tempo que afirmaram a elevada “exigência ao nível de trabalho em ter um aluno com EA”, uma vez que a percentagem ronda os 91%. Aqui a formação adequada é essencial para o desenvolvimento eficaz do currículo para melhorar assim a qualidade do ensino (Flores, 2000).

Hegarty (2001) afirma que muitos professores não possuem competências ou atitudes essenciais para uma prática inclusiva eficaz. A reflexão dos professores sobre este facto, é evidenciado nas percentagens que selecionaram. Os professores de música afirmaram mesmo que é necessário um apoio especializado para atender alunos com EA, pois 98% dos professores concordam com a afirmação. Hegarty (2001:89) afirma que “a educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação específica continua a ser necessária”. No entanto, os professores afirmaram igualmente com cerca de 84% dos inquiridos, que a “formação inicial do professor de música não contempla formação para lidar com alunos com EA”. Concordamos ser uma percentagem elevada, denotando assim, a necessidade de na formação inicial dos professores de música dotá-los de competências necessárias para lidarem com alunos com EA, o que Hegarty (2001:88) vai de encontro ao observado na nossa questão, uma vez que afirma a necessidade de todos os professores serem dotados de algum conhecimento “sobre deficiências [...] e algumas competências para o ensino de alunos com NEE”. Até porque, os professores de música reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas salas (Correia e Rodrigues,1997:105). Se o professor de música se sente pouco competente para lidar com os alunos, acabará por desenvolver atitudes negativas, o que acaba por se traduzir numa menor interação e menor atenção a estes alunos (Marchesi, 2001).

Cruzando os dados com as habilitações académicas dos professores (tabela 18), concluímos que são os professores licenciados que mais se preocupam com a sua formação. Os professores com bacharelato, são os que menos concordam com as afirmações (Recordamos novamente que a amostra dos professores com bacharelato ser apenas constituída por 5,4%). Tal facto, pode ficar a dever-se novamente à sua experiência profissional de docente, não sentindo porventura, a necessidade de uma formação específica para lidar com alunos com EA. Procedendo à análise estatística do qui-quadrado verificamos que, apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos itens “é necessário um apoio especializado para atender alunos com EA” ( $\chi^2=10,280;df=4;p=0,03$ ), e no item “o professor de música deveria procurar formação especializada para atender alunos com EA” ( $\chi^2=14,831;df=6;p=0,02$ ), a favor dos professores com mestrado/doutoramento.

Quando cruzamos os dados tendo em conta o grupo de professores de música com ou sem contacto com EA (tabela 19), verificamos que as percentagens são idênticas e elevadas para os dois grupos. No entanto, são os professores sem contacto com EA que mais concordam com a necessidade de uma formação específica para lidar com alunos com EA. Procedendo ao teste do qui-quadrado, verificamos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas.

Sendo assim, de um forma geral, podemos constatar a validade desta hipótese, uma vez que se denota a preocupação dos professores na necessidade de uma formação especializada para trabalhar de forma inclusiva com alunos com EA. A exigência sentida pelos professores é muito significativa, o que nos mostra a falta de formação para colmatar as suas dificuldades para uma verdadeira inclusão. Verifica-se assim que os professores questionam as suas práticas educativas, numa perspectiva de inclusão. Se este século é conhecido como o século do conhecimento, é primordial e essencial a qualificação dos professores para o ensino ser eficaz, pois um dos principais objetivos deste século é o de formar professores (Bucho, 2011). A hipótese é portanto, válida.

No que respeita à hipótese 5: **Os professores de música, têm o cuidado de planificar atividades diferenciadas, de forma a que os alunos com EA possam participar.**

Através dos resultados obtidos, verificamos que os professores de música, começam a adotar estratégias de ensino/aprendizagem de forma diferenciada, tendo em atenção os alunos com EA. Webster (2001:6) afirma que os professores sentem necessidade de mudar as suas metodologias e estratégias. É da responsabilidade do professor criar oportunidades de aprendizagem diferenciadas, usando o seu tempo de modo flexível, de modo a proporcionar um vasto leque de experiências lúdicas e atrativas de modo a que o aluno adquira competências com dispositivos didáticos e diferenciados (Heacox, 2006). Englobando o “muitas vezes” e o “sempre”, denota-se uma elevada “preocupação dos professores, no que respeita à localização do aluno” (95%), que, Siegel (2008:286) afirma que um elevado ambiente estruturado, impõe a tomada de consciência de forma a que possam aprender melhor. 82% dos professores comprovaram que tentam “programar e planificar a aula de música, alternando situações mais exigentes com situações mais lúdicas”. Novamente Hewitt (2006:73) recomenda igualmente que os professores aumentem gradualmente as suas exigências e expectativas do trabalho, através de uma variedade de intervenções devidamente adequadas.

Os professores adotam igualmente a estratégia de ajustar “o vocabulário de acordo com as características dos alunos com EA” (93%). De facto, de novo Hewitt (2006:48) remete-nos para a necessidade de falar-se tão calmamente quanto possível de forma a que o aluno interiorize o que interessa. O recurso “a orientações diretas e curtas” tem uma percentagem de 93% dos inquiridos. Para Correia (2003:49) esta estratégia permite que os alunos assimilem melhor os conhecimentos e as instruções dadas pelos professores. Salientamos ainda que estas são as principais estratégias adotadas pelos professores de música.

No entanto, apenas 75% dos inquiridos têm em atenção à “planificação de atividades musicais, de maneira a irem ao encontro do que o aluno com EA já conhece ou está familiarizado”. Sacristán (1988:253, cit. Pedroso, 2004:7) diz-nos que as atividades podem ser orientadas para uma finalidade e

estruturadas de modo a despertar no aluno um processo que produza efeitos. 68% dos inquiridos afirmaram que “procura que o aluno com EA explore diferentes sons dos instrumentos”, quando Kühn (1998:12, cit. Pedroso, 2004:8) confirma a necessidade de disponibilizar aos alunos experiências musicais, de forma a tornar mais fácil a captação auditiva da música. A realização de atividades que “desenvolvam no aluno com EA a noção do ritmo”, tem uma percentagem significativa de 86% dos inquiridos. Um estudo realizado por Carvalho, (2012) afirma que o ritmo possibilita a produção singular de significantes nas verbalizações das crianças.

No entanto, quando cruzamos as estratégias com a situação profissional dos professores, chegamos à conclusão que são os professores das AEC’S que mais recorrem a estratégias diferenciadas, do que os professores do ensino regular. Procedendo ao teste do qui-quadrado, verificamos que apenas existe diferença estatisticamente significativa no item “tenho em atenção à planificação de atividades musicais, de maneira a irem ao encontro do que o aluno com EA já conhece ou está familiarizado” ( $\chi^2=8,436;df=3;p=0,03$ ), na qual os professores do ensino regular utilizam com maior regularidade, comparativamente com os professores das AEC’s.

Percebemos assim, que os professores começam a adotar estratégias de ensino/aprendizagem de maneira a fomentar uma devida inclusão dos alunos com EA nas suas salas, confirmando assim a nossa hipótese.

A 6º hipótese é a seguinte: **Os professores sentem dificuldades no processo de inclusão dos alunos com EA.**

A análise dos gráficos (17-19) permite-nos concluir que de uma maneira geral os professores apresentam dificuldades no que respeita ao processo de inclusão dos alunos com EA.

Conforme podemos verificar no gráfico 17, os professores assinalaram maioritariamente das vezes a opção “às vezes” e “muitas vezes” para nos elucidar sobre as suas dificuldades ao nível da formação.

Analisando os itens um a um, verificamos que a opção “nunca” no item “tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com alunos

com EA” tem apenas uma percentagem de 25%. Este item obtém a percentagem mais elevada, evidenciando que os professores nunca tiveram dificuldade a este nível. Jerónimo (2013) afirma que uma boa aprendizagem pedagógica e diferenciada depende grande parte da criatividade, experiência e bom senso dos professores, sendo complementada com auxílio a recursos diversos, como imagens, jogos, música, atividades artísticas, entre outros.

Verificamos que o item “dificuldade em identificar as características dos alunos com EA”, os professores recorrem maioritariamente à opção “às vezes”, com cerca de 66% dos inquiridos. 57% dos inquiridos, afirmaram também as ligeiras dificuldades em trabalharem “com alunos com EA devido ao défice de formação”.

Paralelamente, quando analisamos a opção “muitas vezes”, verificamos que obtemos resultados que variam entre os 11% e os 34%. Para o efeito, os itens que podemos afirmar que os professores obtêm alguma dificuldade refere-se ao item “tenho dificuldade em adquirir competências necessárias para atender e compreender a situação emocional dos alunos” com uma percentagem de 34%. Para colmatar esta dificuldade os professores de música necessitam de ter a consciência que o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua formação permite o progresso e aquisição de novas competências de ensino, de maneira a responderem de uma forma diferenciada e responsável tendo em conta as necessidades dos alunos com EA (Correia, Cabral & Martins 1997a:161). Outra das dificuldades, em que os professores afirmam terem muitas dificuldades, refere-se ao item “dificuldade em recolher informação acerca dos alunos com EA”, com cerca de 27% dos inquiridos. Aqui é essencial uma investigação permanente, para que inovando e regulando as suas práticas educativas possam responder às dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos (Marchesi e Martin, 1998, cit. Morgado, 2004). A necessidades dos professores adquirirem conhecimentos relativos à condição do alunos, servirá para procederem às modificações adequadas, para adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades dos alunos (Nielsen, 1999:24).

No que se refere ao trabalho com alunos em inclusão, os professores elucidam-nos novamente sobre dificuldades que possuem. Maioritariamente dos professores de música utilizaram a opção “às vezes”, para nos indicar das suas dificuldades. Sendo assim, 79% dos professores assinalaram que por vezes sentem “dificuldade em comunicar com alunos com EA”, quando 16% nos informam que nunca tiveram dificuldades. Sendo assim, analisando mais pormenorizadamente os itens, e tendo em conta a opção “muitas vezes” verificamos que 25% dos professores afirmaram a “dificuldade em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA”. 14% dos docentes afirmaram que têm “dificuldade em adaptar o currículo de alunos com EA” muitas vezes. Nielsen (1999:19) confirma que a adaptação do currículo passa por alterar as estratégias, bem como o ritmo de trabalho e ensino, conteúdos, métodos de avaliar para dar resposta às necessidades específicas dos alunos. No entanto, apenas 14% dos professores de música afirmaram muitas vezes, que possuem dificuldade “em promover o sucesso dos alunos com EA”. Cabe aos professores de música, adotarem uma postura e uma metodologia de ensino adequada às características dos alunos, e às suas necessidades específicas. Para isso, o professor pode introduzir níveis de dificuldade na mesma atividade, que induzam diferentes competências (Correia & Rodrigues, 1997:128).

No que respeita à gestão do processo de inclusão, aqui as percentagens são mais diversas. Analisando item a item, verificamos que a opção “nunca” obtém uma percentagem elevada (52%), no item “dificuldade em obter o apoio do professor da educação especial na elaboração do PEI com a equipa de apoio dos pais”. Kronberg (2003) afirma as vantagens deste apoio, como sendo benéfico para alunos com EA. Esta colaboração entre os professores, ajuda na intervenção dos alunos, através de programas e estratégias mais inclusivas, permitindo dar uma resposta mais positiva às necessidades e interesses dos alunos com EA. 52% dos inquiridos optou pela opção “às vezes” no item “dificuldade em gerir o processo de inclusão dos alunos com EA”. Os professores precisam de perceber que os princípios e normas com que estruturam e gerem a sua turma, são facilitadoras para uma estruturação no

processo de inclusão dos alunos (Correia & Rodrigues, 1997:128). Novamente, apenas 39% dos professores de música afirmam que têm algumas dificuldades em “reunir a equipa de trabalho para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com EA. A interação entre professores, são decisivas e essenciais para o êxito da inclusão dos alunos. A troca de experiências e de dúvidas ajudam a implementarem programas e atividades educativas, que partam do nível de realização do aluno para promoverem o desenvolvimento e competências essenciais que contribuam para o crescimento positivo e educativo dos alunos com EA (Correia, Cabral & Martins, 1997a:164). A maior dificuldade que os professores possuem, recai no item “dificuldade em organizar o meu tempo letivo para cumprir o currículo comum e os objetivos definidos no PEI dos alunos com EA, com cerca de 32% dos inquiridos que optaram pela opção “muitas vezes”.

Quando procedemos a uma análise descritiva dos dados, em função dos professores especializados e não especializados, verificamos que são os professores com formação especializada que relevam menores dificuldades na formação e gestão do processo de inclusão, mas, estas diferenças não são estatisticamente significativas

Sendo assim, tendo em conta as percentagens que obtivemos através recolha de informações, leva-nos a concluir que os professores ainda possuem algumas dificuldades tendo em conta a sua experiência, pelo que a nossa hipótese é confirmada.

A sétima e última hipótese refere: **Na opinião dos professores, a música influencia o desenvolvimento dos alunos com EA.**

Tendo em conta a perceção dos professores, e pela análise dos gráficos (20) e das tabelas (26-28), podemos constatar que de facto a música influencia o desenvolvimento dos alunos com EA. Maioritariamente deles, utilizaram as opções “concordo” e “concordo totalmente”. Sendo assim, os professores concordaram com o item “A música é um sistema de comunicação” com 98% dos inquiridos, e com o item “a música ajuda ao desenvolvimento da comunicação” com uma percentagem de 100%. Estes itens vão de encontro à

ideia de Carvalho (2012), uma vez que nos diz que a criança fragmenta a fala do outro, nas suas manifestações verbais, destacando o papel da música, sobretudo no seu aspeto rítmico. Estes fragmentos movimentam-se, circulam e transformam-se. Gordon (2000, cit. Sousa, 2003:115) defende a teoria da necessidade de os professores criarem estratégias metodológicas, para que o aluno aprenda música por si só, tendo em conta as suas capacidades. Defende algumas bases psicopedagógicas, que nós adotamos no nosso questionário, em que maioritariamente dos docentes optou pelas opções “concordo” e “concordo totalmente”, sendo os itens: “Todas as crianças nascem, pelo menos, com alguma aptidão para a música” (93%), “na música ensinar é uma arte, mas aprender é um processo” (98%), “É no potencial musical do aluno com EA que nos devemos centrar” (65%), “Deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando à formação do aluno” (100%). Consideramos no geral, serem percentagens elevadas, confirmando o conhecimento dos professores evidenciado nos resultados obtidos. Os professores novamente concordam com o item “Através da música, os alunos com EA são capazes de desenvolver a imaginação”, uma vez que a percentagem é de 93%. Webster (2001:13) afirma que o professor de música necessita de procurar um equilíbrio entre estratégias convergentes, com experiências mais divergentes que apelem à imaginação. O item “Os alunos com EA através do contacto com a música, aprendem vivenciando e experimentando diversas situações” os professores de música concordam a 100% com a afirmação. Novamente Webster (2001:8) elucida-nos que a aprendizagem é mais eficaz quando abordada através de experiências práticas e concretas.

Quando cruzamos os dados com as habilitações dos professores, verificamos que são os professores com bacharelato que melhor nos elucida sobre a influencia da música no desenvolvimento dos alunos com EA.

No entanto, independentemente do seu grau académico, os professores de música concordam a 100% nos itens “a música ajuda ao desenvolvimento da comunicação”, “o contacto com a música favorece a inclusão dos alunos com EA nas salas”, na educação/expressão musical deve-se prestar atenção

às diferenças e necessidades individuais, adaptando à formação do aluno”, “a música permite expressar emoções, sentimentos e pensamentos” e o item “os alunos com EA através do contacto com a música, aprendem vivenciando e experimentando diversas situações”. Procedendo ao teste do qui-quadrado, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens: “É no potencial musical do aluno com EA que nos devemos centrar” ( $\chi^2=17,736$ ;df=6;p=0,01), “Os alunos com EA reagem de forma positiva quando em contacto com a música” ( $\chi^2=9,618$ ;df=4;p=0,02), “O facto de a música acontecer em tempo real, implica, por parte de quem a faz, uma capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes” ( $\chi^2=26,798$ ;df=6;p=0,00), “A música é uma linguagem universal, que expressa emoções, e transcende barreiras linguísticas” ( $\chi^2=10,039$ ;df=4;p=0,04), “A música tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade de cada um” ( $\chi^2=13,795$ ;df=6;p=0,03), “A avaliação musical individual de cada aluno com EA, é essencial para um melhor desenvolvimento das suas capacidades” ( $\chi^2=12,069$ ;df=4;p=0,02).

Salientamos ainda que quando realizamos uma análise descritiva, tendo em conta o grupo de professores com contacto com EA e o grupo de professores sem contacto com EA, verificamos que não existiram muitas diferenças, uma vez que a pontuação máxima e a média obtida é idêntica para os dois grupos (tabela 27). O que nos leva a concluir, que tendo em conta o grupo de professores, ambos nos elucidam sobre as diversas potencialidades da música, que pode ser aproveitada para o desenvolvimento de aprendizagens para os alunos com EA. Procedendo à análise das diferenças, com recurso ao teste T-Student, confirmamos que as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas.

Sendo assim, de uma forma geral, os dados observados permitem-nos concluir e comprovar a nossa hipótese.

## CONCLUSÃO

Com este estudo, pretendíamos contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a importância da música em contexto escolar e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com EA, focando os principais aspetos e benefícios que a música pode suscitar nos diversos problemas dos alunos com EA. A inclusão exige um trabalho de todos os professores, para que a realidade inclusiva seja bem sucedida. Importa que os professores tirem partido da música, para que se constitua um benefício para os alunos com EA e para os seus pares. Para que haja mudança é necessário cada vez mais os professores estarem conscientes de que a informação, o conhecimento, a competência, e a adoção de estratégias de ensino estejam presentes no seu dia a dia e nas suas práticas educativas. Estratégias estas que sempre que possível possam ir ao encontro dos alunos para que lhes suscitem interesse de forma a desenvolverem e a potenciarem as suas capacidades.

De uma maneira geral, as evidências do nosso estudo, permitem-nos concluir, que apesar dos professores identificarem corretamente alguns itens que se referem às características do EA, não consideramos ser o suficiente já que a existência da falta de conhecimento dos professores para identificarem os principais itens são uma constatação (H1).

De forma a percebermos como estão organizadas as escolas em função dos alunos com EA, compreendemos, através da perceção dos professores, que estas ainda têm um longo caminho a percorrer, para contribuírem para um maior sucesso dos alunos. A escassez de recursos são evidenciadas nos resultados, e a maneira como estão organizadas as escolas ainda falham para uma inclusão total dos alunos com EA. Prova disso, são as respostas dos docentes nos itens “a escola disponibiliza ações de formação para esclarecer os professores quanto a esta problemática” (72%), “o projeto educativos da escola contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA (74%), “na escola para atender alunos com EA o professores tem o apoio do professor especializado (60%).

Paralelamente, no que diz respeito às competências que são atribuídas ao professor do ensino regular e ao professor de educação especial, (H3) os resultados evidenciaram o total desconhecimento e a grande dificuldades em saberem e assinalarem corretamente as suas principais competências e responsabilidades. Os resultados muito abaixo do pretendido, indica-nos a enorme falta de conhecimento em saberem quais as suas principais competências. O único item positivo e com uma percentagem relativamente alta, com cerca de 75% refere-se ao item “construção do programa Educativo Individual”. Apenas este item os professores conseguem identificá-lo a quem pertence esta competência.

Os resultados evidenciaram também a falta de formação dos professores de música para lidarem com alunos com EA (H4). 92% afirmaram que na sua formação inicial não se “contempla formação para lidar com alunos com EA”. “A necessidade de um apoio especializado” também preocupa os professores, uma vez que a percentagem ronda os 98%.

Relativamente às estratégias adotadas pelos professores de música (H5), verificamos a preocupação destes em adotar estratégias diferenciadas, de maneira a promoverem uma maior inclusão dos alunos com EA nas suas salas. O cuidado com o vocabulário é quase praticamente adotado por todos os professores (93%), bem como a localização do aluno nas salas (95%). Acreditamos que os professores progressivamente vão tomando a consciência que estas e outras estratégias ajudam na inclusão do aluno com EA.

No que respeita às dificuldades sentidas pelos professores (H6), concluímos que os professores ainda possuem bastantes dificuldades tendo em conta o processo de inclusão dos alunos com EA. Isto porque 34% afirmaram muitas vezes a dificuldade em adquirir competências necessárias para atender e compreender a situação emocional de alunos com EA”; 25% dos professores diz-nos que muitas vezes “têm dificuldade em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA”; e 32% afirmaram muitas vezes a “dificuldade em organizar o tempo letivo para cumprir o currículo comum e os objetivos definidos no PEI dos alunos com EA”

E por último, e não menos importante, os professores mostram-nos que a música favorece o desenvolvimento dos alunos, no processo de ensino/aprendizagem. Prova disso, referem-se aos itens “a música ajuda ao desenvolvimento da comunicação” (100%), a música permite expressar sentimentos, emoções e pensamentos” (100%), “o contacto com a música favorece a inclusão dos alunos com EA nas salas” (100%). Verificamos assim que os professores consideram a música um bom aliado para o desenvolvimento do aluno com EA (H7), o que acabam por tirar partido dela, para o crescimento de competências essenciais de forma a colmatar as especificidades dos alunos com EA.

Em síntese, esta investigação permitiu-nos verificar que ainda existe um longo caminho a percorrer, de forma a promover uma inclusão total dos alunos com EA. A falta de conhecimento dos docentes sobre o conhecimento do EA, ainda é notória, o que a sua prática pedagógica não pode ser totalmente benéfica sem um conhecimento prévio das especificidades dos seus alunos; as escolas, ainda têm um longo caminho a percorrer, para promoverem a inclusão e o apoio dos alunos com EA, a escassez de recursos tanto materiais como humanos foi apontado negativamente pelos docentes; paralelamente, denota-se que os professores começam a ter o cuidado de adotar estratégias diferenciadas e dirigidas ao alunos com EA, o que acaba por facilitar a sua aprendizagem; os professores afirmaram também a falta de formação para lidar com os alunos com EA, o que se evidencia na falta de conhecimentos em identificar as principais características do EA. Aqui a formação especializada é essencial para melhor responder às especificidades dos aluno. Os professores demonstraram também as dificuldades que possuem no que respeita à sua formação, trabalho com alunos com inclusão, e gestão do processo de inclusão.

No entanto, mostraram e realçaram a importância da música pois acreditam que ajuda ao desenvolvimento das especificidades dos alunos com EA, nomeadamente em áreas que envolvam a comunicação, imaginação, a personalidade, as emoções, entre outros. A escola como espaço de transmissão de conhecimentos, deve promover a aproximação dos alunos com

EA com a música. Aos professores cabe a tarefa de criarem situações de aprendizagem de maneira a proporcionarem um maior número diversificado de situações que envolvam a música.

Perante a percepção dos professores, ficamos a perceber que a nossa investigação permitiu esclarecê-los sobre a temática e sobre pequenas dúvidas que tinham. Tendo em conta a sua opinião, ficamos a compreender que esta investigação, “permitiu contribuir para colmatar algumas lacunas existentes na sua prática pedagógica,” permitindo também “vivenciar e ter um melhor conhecimento da realidade”. Por outro lado, elucidaram-nos também que contribuiu também para “dar a conhecer o potencial que a música tem na formação de alunos com EA”, e “ter a noção clara da importância da música para o desenvolvimento da criança com EA”.

Paralelamente, ao longo da realização do nosso estudo deparamo-nos também com algumas limitações. A grande limitação prendeu-se com o facto de ainda haver poucos estudos relacionados com a importância da música na inclusão de alunos com NEE nas escolas e turmas heterogêneas. Uma outra limitação prendeu-se com o questionário, uma vez que houve escolas que nos ligaram a tirar dúvidas, relacionadas com o Decreto-Lei 3/2008. Outras escolas que não obtivemos resposta de retorno para podermos levantar os questionários, uma vez que nem todos os professores de música (ou a própria escola) se mostraram disponíveis e recetíveis para os preencherem. Outra das dificuldades que tivemos centraram-se em algumas escolas privadas, que se recusaram em colaborar com o estudo. Outra das limitações do estudo deveu-se ao facto de este ter sido realizado com uma amostra propositada, uma técnica de amostragem não probabilística, que limitou a nossa amostra uma vez que está direccionada apenas a uma área disciplinar (Educação/Expressão Musical).

No entanto, tirando agora partido dos benefícios do nosso estudo, pretendemos assim que, suscite o interesse dos professores de música em estudarem e aprofundarem mais sobre esta problemática, e que procurem cada vez mais adaptar as suas estratégias de ensino, relacionando-a com a importância música, tirando sempre partido do interesse do aluno com EA.

Apostar numa formação especializada poderia ser uma das estratégias a adotar pelos professores de música. Os alunos com EA, têm o mesmo direito e o mesmo tipo de intervenção que um aluno sem nenhuma problemática. A música está sempre presente na vida de qualquer pessoa. A aprendizagem é feita em contexto de sala de aula, o que poderá ajudar os professores, através de uma formação e competência cada vez mais especializada. Seria essencial então os professores apostarem numa formação especializada, uma vez que ajudava a colmatar as suas dificuldades e a incluírem cada vez mais os alunos com EA nas suas práticas educativas.

Tendo como princípio de que as escolas incluem todos os seus alunos nas salas, de forma a construírem com êxito as suas aprendizagens e competências, a inclusão é fundamental para que os professores consigam lidar com as suas características e a construírem aprendizagens cada vez com maior sucesso e competência. A escola, funcionando como espaço de transmissão de conhecimentos pode proporcionar a aproximação dos alunos com EA com a música. Para isso é necessário os professores de música criarem situações de aprendizagem, de maneira a potenciarem uma maior diversificação de situações que envolva a música e os alunos, para que a música seja aproveitada para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos com EA. É fundamental que a escola responda de forma inclusiva a todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que o papel dos professores também é essencial, de maneira a enriquecerem as suas práticas educativas tendo sempre em conta as necessidades individuais dos seus alunos.

Sendo assim, de uma forma geral, o presente estudo, permitiu mostrar algum esclarecimento acerca dos benefícios da música, para que seja utilizada de forma inclusiva, de modo a tirar partido das reais especificidades dos alunos com EA. No entanto, consideramos ainda há muito a fazer para que a escola e os próprios professores tirem partido dos benefícios da inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, C. (2004) Formação de professores para a(s) diferenças(s), *Saber Educar*, nº 9, pp. 33-46;
- APA, (2002) *DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais*, Lisboa, Climepsi Editores;
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, P. Gordon, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANTONIO, J. GONZÁLEZ, T. (2002) *Educação e Diversidade – bases didáticas e organizativas*, S. Paulo, Artmed;
- AZEVEDO, M. (2008) A Música mesmo no Meio da Escola, *Cadernos de Estudo*, nº14, pp. 1-6
- BARREIRA, (2009), Música e Educação Terapêutica. in Ferraz, M., *Terapias Expressivas Integradas, Outubro*, Tuttirév Editorial;
- BENENZON, R. O. (1988). *Teoria da Musicoterapia – Contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*, São Paulo, Summus Editorial;
- BENENZON, R. O. (1981) *Manual de Musicoterapia*, Espanha, Paidós Educador;
- BOMPASTOR, L (2013) Noa, A menina do Baú – Psicoterapia Expressiva com Autistas. In Ferraz M. R Dalmann, E. *Saúde em Expressão*”, Maio, Tuttirév Editorial;
- BUCHO, J. L. C. (2011) Como se aprende desaprendendo. In Ferraz, M., *Educação Expressiva – Um novo Paradigma Educativo*, Março, Tuttirév Editorial;
- CAMPOS, B. P. (2002) *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*, Porto, Edições Afrontamento;
- CANDEIAS, A. A. (2009), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*, Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- CAPUCHA, L. (2008) *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- CARMEN, M. WEBER P. (2006) “Tratamento de la música en alunos con necesidades educativas especiales” *Revista Eufonia- didáctica de la Música, Intercención en el alumnado con necesidades educativas especiales*, nº 37, pp. 7-20;

- CARVALHO, M. G. M de, (2012), “*O ritmo com questão nas manifestações verbais singulares do autista*”, <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v15n4/03.pdf>, acessado em fevereiro de 2014
- CASTRO, M. A. (2007) “As Actividades de Enriquecimentos Curricular no 1º Ciclo, *Revista de Educação Musical*, Nº 128-129, pp. 22-27;
- CAVACO, N. (2009), “*O profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o Autismo*, Editorial Novembro;
- CORREIA, L.M. (2003) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*, Porto Editora;
- CORREIA, L. M. CABRAL, MARTINS. C. M. (1997a) Pressupostos para o êxito da Integração/Inclusão. In Correia, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora;
- CORREIA, L. M. CABRAL, MARTINS. C. M. (1997b) Uma Nova política em Educação. In Correia, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora;
- CORREIA, L. M. RODRIGUES, A. (1997) Adaptações Curriculares para alunos com Necessidades Educativas Especiais. In Correia, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora;
- CUMINE, V., LEACH, J. STEVENSON, G. (2006), “*Compreender a Síndrome de Asperger – Guia Prático para Educadores*”, Porto Editora
- DAVIDSON, J. (1999) “*O corpo na interpretação musical*” <http://cipem.wordpress.com/revista/revista-1999-n%C2%BA-1/>, acessado em 13 de janeiro de 2014;
- FERREIRA, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão, actividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*, Editora Vozes;
- FLORES, M. A. (2000) *A indução no ensino – Desafio e constrangimentos*, Braga, Instituto de Inovação Educacional;
- GAGNARD, M. (1974), *Iniciação Musical dos Jovens*, Lisboa, Editorial Estampa;
- GAINZA, V. H. DE, (1982) *Estudos de Psicopedagogia Musical*, S. Paulo, Summus Editorial;
- GOMES, A, M, P, M. SIMÕES, A. (2007) “A música e a criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem”, *Cadernos de Estudo*, 5, pp127-141;
- GORDON, E. E. (2005) *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- HARGREAVES, D. (1999) “*Desenvolvimento musical e educação no mundo social*” <http://cipem.wordpress.com/revista/revista-1999-n%C2%BA-1/>, acessado em 13 de janeiro de 2014;
- HEACOX, D. (2006) “*Diferenciação Curricular na sala de aula – como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*, Porto, Porto Editora;
- HEGARTY, S. (2001), O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In, Rodrigues, D. *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora;
- HEWITT, S. (2006) *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares*, Porto, Porto Editora;
- IMBERNÓN, F. (2010) *Formação continuada de professores*, Porto Alegre, Artmed;
- JERÓNIMO, C. (2013) Autistas em Expressão – A experiência de um grupo, In Ferraz M. R D., E. “*Saúde em Expressão*”, Maio, Tuttirév Editorial;
- KAUFFMAN, J. LOPES, J. A. (2007) “*Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*” Braga, Psiquilibrios Edições;
- KIRK, S. A, GALLAGHER, J. J, (2002) *Educação da Criança Excepcional*, S. Paulo, Martins Fontes;
- KRONBERG, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares – a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora;
- LIMA, C. B. (2012), “*Perturbações do Espectro do Autismo*” – *Manual prático de intervenção*”, Lisboa, Lidel;
- LOPES, J. E SILVA, H. S. (2010) *O professor faz a diferença - na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos no sucesso dos alunos*, Lisboa, Lidel;
- MARQUES, C. E, (2000) *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de Uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista Com Mães*, Coimbra, Quarteto Editora;
- MARCHESI, A. (2001), A prática das escolas Inclusivas. In, Rodrigues, D. *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora;
- MELLO, A. S. R. D., (2005) *Autismo: Guia Prático*, S. Paulo, Ama;
- MESQUITA, E. (2011) *Competências do professor – representações sobre a formação e a profissão*, Lisboa, Edições Sílabo;

MORGADO, J. (2004) *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*, Lisboa, Editorial Presença;

MOTA, G. (2007) “A música no 1º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular”, *Revista de Educação Musical*, Nº 128-129, pp. 16-21;

NIELSEN, L. B. (1999) *Necessidades educativas especiais na sala de aula – um guia para professores*, Porto, Porto Editora;

PALHEIROS, G. B. (2003) “Educação musical em diferentes contextos”, *Revista de Educação Musical*, Nº117, pp. 5-17;

PALHEIROS, G. B. E ENCARNAÇÃO, M., (2007) “ Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico” *Revista de Educação Musical*, Nº 128-129, pp. 27-36;

PARDAL, L. LOPES, E.S. (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto, Areal Editores;

PEDROSO, F. (2004), *A disciplina de Formação Musical em Debate: perspectivas de profissionais da música*, <http://cipem.files.wordpress.com/2012/01/02-fc3a1tima-pedroso.pdf>, acedido em 13 de fevereiro;

PEREIRA, M. C. (2005) *Autismo – A Família e a Escola Face ao Autismo*, Outubro, 1ª Edição, Gailivro;

PEREIRO, P. (2006) “Intercención musicoterapéutica en personas con trastornos del espectro autista y sus familias” *Revista Eufonia- didáctica de la Música, Intercención en el alumnado con necesidades educativas especiales*, nº 37, pp. 36-49;

POCINHO, M. D. (1999) *A música na relação mãe-bebé*, Lisboa, Instituto Piaget;

PORTER, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M. Porter, G. Wang, M. Caminhos para as escolas inclusivas, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, V. L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

RICCARDI, P. S. (2006), “Intervención musical em el alumnado com necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia”, <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7767/33194907.pdf?sequence=1>, acedido em 20 de outubro de 2013;

- RIEF, S. F. HEIMBURGE, J. A. (2000) *Como Ensinar Todos os alunos na sala de aula inclusiva – Estratégias Pronta a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagens Diversas*. Porto, Porto Editora;
- RODRIGUES, D. (2003) *Perspectivas sobre inclusão – da educação à sociedade*, Porto, Porto Editora;
- RODRIGUES, D. (2006). “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” In Rodrigues D. (org) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial;
- SIEGEL, B. (2008) *O Mundo da criança com Autismo – Como compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*, Porto, Porto Editora;
- SOUSA, A. B. (2009), *Investigação em Educação*, Lisboa, Livros Horizonte
- SOUSA, F. (2010), *Diferenciação curricular e deliberação docente*, Porto, Porto Editora;
- SOUSA, A. B. (2003), “*Educação pela Arte e Artes na Educação- música e Artes Plásticas*” Lisboa, Instituto Piaget-Horizontes Pedagógicos;
- SOUSA, A. B. (1979) “*A Educação pelo movimento expressivo, Movimento – Música – Drama*”, Básica Editora;
- STAINBACK, S. STAINBACK, W. (1999) *Inclusão – um guia para educadores*, Porto Alegre, Artmed Editora;
- TOMLINSON, C. (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Porto, Porto Editora;
- TILSTONE, C. FLORIAN, L. ROSE, R. (2003) “*Promover a educação inclusiva*”, Lisboa, Horizontes pedagógicos – Instituto Piaget;
- UNESCO, (1994) “*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*”, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- VASCONCELOS, A. A. (2006a) *Orientações Programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Associação Portuguesa de Educação Musical;
- VASCONCELOS, A. A. (2006b), *Ensino da Música – 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações programáticas*, Lisboa, Ministério da Educação;
- VASCONCELOS, A. A. (2007) “A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança, *Revista de Educação Musical*, Nº 128-129, pp. 5-14;

VASCONCELOS, A., co-autoria FIGUEIREDO, I.(2002) “A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada”. *Música, Psicologia e Educação*, 4, pp. 13-26;

WEBSTER, P. (2001) *Repensar o Ensino da Música no Novo Século*”, <http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/artigo-1.pdf>, acedido em 13 de fevereiro de 2014

ZABALZA, M. (2000) A., “Diferenciação Curricular para a Igualdade de Oportunidades” Sta. Maria da Feira, Abril

## Legislação

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Lei nº 49/1986 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 5048-B/2013: de 12 de abril de 2013 - Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação.

## Sites eletrónicos

- <http://www.appda-norte.org.pt/>, acedido em junho de 2013;
- <http://www.psych.org/>, acedido em 7 fevereiro de 2014;
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>, acedido em 10 de janeiro de 2014