

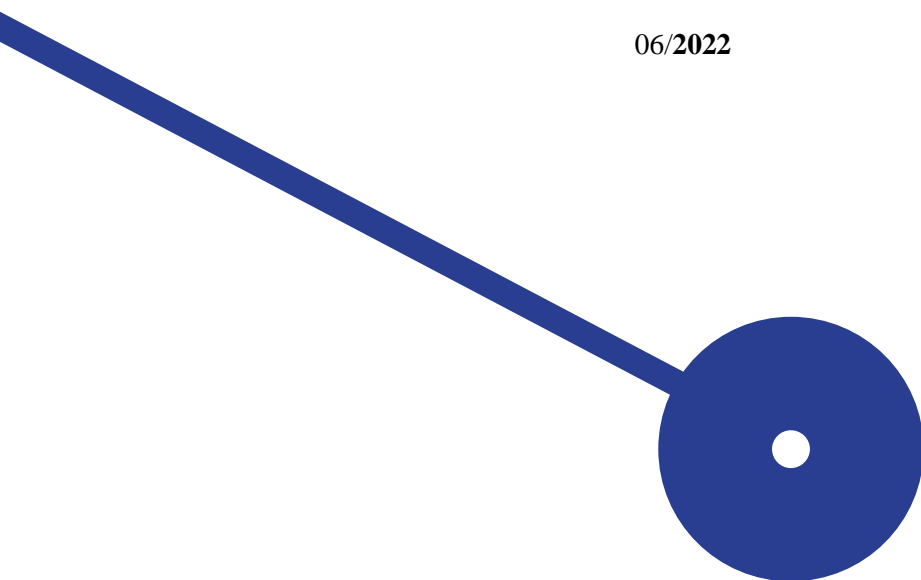
**M**

MESTRADO  
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BÁSICO

# **Educação inclusiva na formação de professores de Educação Musical**

Helder Oliveira

06/2022



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Helder Fernando Sucena Oliveira

**Educação inclusiva na formação de professores de Educação  
Musical**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Básico**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Graça Boal-Palheiros

Porto, 09 de junho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Helder Fernando Sucena Oliveira

**Educação inclusiva na formação de professores de Educação  
Musical**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Básico**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Graça Boal-Palheiros

Porto, 09 de junho de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Graça Boal Palheiros pela sua paciência e disponibilidade.

À Professora Rosa Barros que com a sua boa disposição me orientou na fase mais difícil da elaboração do projeto de investigação.

À professora Cristina Aguiar que se empenhou em partilhar todo o seu conhecimento.

Ao meu núcleo de estágio – Andreia Carrinho, Hélder Magalhães, e Sérgio Salgueiro – que sempre se disponibilizou a apoiar o meu estágio.

Aos meus colegas de mestrado.

Aos professores de educação musical que responderam aos meus questionários.

À Escola Básica de Matosinhos e à turma K(apinha) que tão bem me receberam.

À minha mãe, ao meu pai, à minha avozinha, ao meu avô e à minha irmã que sempre me acompanharam nesta longa e estranha jornada.

Aos meus amigos que sempre me ajudaram e acolheram.

E muito especialmente, à minha noiva, Joana, que sempre me apoiou em todos os meus projetos, e foi a melhor companheira de viagem que poderia ter tido.



## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada [PES], do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

No primeiro capítulo, caracterizam-se, brevemente, os contextos em que a Prática de Ensino Supervisionada decorreu: escola, turma, e comunidade educativa.

No segundo capítulo, expõe-se uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa desenvolvida, tendo por base a experiência adquirida durante as aulas observadas e lecionadas. Também se abordam autores de referência, no âmbito da didática e da pedagogia.

No terceiro capítulo, apresenta-se o projeto de investigação sobre o tema “Educação Inclusiva na formação do professor de Educação Musical”. Este tem como objetivo compreender de que forma os professores de Educação Musical consideram estar aptos para lecionar alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE]. Para isso, foi implementado um questionário a professores de Educação Musical a exercer funções, no ano letivo 2020/2021.

Este estudo exploratório sugere que os professores inquiridos não tiveram uma sólida formação no que respeita à educação inclusiva e que a maioria apresenta dificuldades em trabalhar com alunos com NEE.

Nas considerações finais, reflete-se sobre aspetos fundamentais da prática de ensino supervisionada subjacentes à prática profissional.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Necessidade Educativas Especiais; Educação Inclusiva; Educação Especial; Formação de Professores.



## **ABSTRACT**

This final report was written as part of the Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Music Teaching (Music Education) in the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. In the first chapter there is a brief characterization of the contexts where the Supervised Teaching Practice took place: school, class and educational community. The second chapter presents a reasoned reflection on the educational practice developed, based on the experience gained during the observed and taught classes. A brief approach to reference authors in didactics and pedagogy will also be presented. The third chapter presents the research project developed during the current school year, with the theme "Inclusive Education in the training of the teacher of Music Education". This project aims to understand how Music Education teachers feel prepared to teach students with Special Education Needs (SEN). It was conducted a survey to Music Education teachers who were working in the school year 2020/2021. The exploratory study suggests that teachers did not have a solid training. The final considerations allow us to reflect on fundamental aspects of supervised teaching practice and that underlie professional practice.

**Keywords:** Musical Education; Special Educational Needs; Inclusive Education; Special Education; Teacher Education



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos professores de Educação Musical .....	41
Gráfico 2. Género dos professores de Educação Musical.....	41
Gráfico 3. Distrito onde lecionamos inquiridos .....	42
Gráfico 4. Habilitação académica (Maior Grau).....	42
Gráfico 5. Frequência de Unidade Curricular ligada à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva.....	43
Gráfico 6. Avaliação da formação do Educação Musical na área da Educação Especial....	44
Gráfico 7. Necessidade de aprofundar conteúdo específico da Educação Especial.....	44
Gráfico 8. Importância da oferta de formação contínua para professores de Educação Musical sobre da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva .....	45
Gráfico 9. Procurou de formação contínua na área da Educação Especial e/ou da Educação Inclusiva? .....	45
Gráfico 10. Encontraram e frequentaram formação contínua .....	46
Gráfico 11. Contacto alunos com NEE .....	46
Gráfico 12. Dificuldades em lecionar com alunos com NEE .....	47

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Tabela de Avaliação Musical 2020-2021, Regime Presencial, Misto e Não presencial.....	8
Tabela 2. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada (ano letivo 2020-2021) .....	14
Tabela 3. Unidades curriculares relativas à Educação Inclusiva/Educação Especial frequentadas pelos inquiridos .....	43
Tabela 4. Nível das dificuldades sentidas .....	47
Tabela 5. Dificuldades na gestão da turma .....	48



## Índice

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO 1 – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	4
1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	4
1.2. ESPAÇOS E RECURSOS	5
1.3. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	7
1.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PES	8
2. CAPÍTULO 2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	9
3. CAPÍTULO 3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	18
3.1. REVISÃO DE LITERATURA	18
3.1.1 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	18
3.1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	23
3.1.3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO	24
3.1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO CORRESPONDENTE	26
3.1.5 EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL	30
3.1.6 PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO MUSICAL	32
3.1.7 EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL – QUE RELAÇÃO?	33
3.2. METODOLOGIA	37
3.2.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	37
3.2.2 RECOLHA DE DADOS	39
3.3. RESULTADOS	40
3.3.1 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	40
3.3.1 DISCUSSÃO DE RESULTADOS	48
4. CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53



# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. É um trabalho de teor reflexivo e investigativo que reflete todas as práticas ao longo do mestrado.

O relatório da PES está organizado em quatro capítulos, sendo eles: 1. Observação da PES, 2. PES, 3. Projeto de Investigação, 4. Reflexões Finais.

O 1º capítulo contempla a descrição da Escola Básica de Matosinhos, onde decorreu a PES. São abordadas questões como os contextos que o mestrando esteve incluído durante um ano letivo, desde a caracterização do espaço e da turma. É também representada as observações feitas de aulas da professora cooperante como dos restantes alunos daquele centro de estágio.

O 2º capítulo do relatório é uma exposição pessoal e crítica do processo da PES, desde a planificação, à lecionação das aulas. São apresentadas e justificadas todas as opções tomadas durante o processo, relevando o importantíssimo papel de todos os envolvidos nelas. É também apresentado o cronograma completo da intervenção na escola enquanto estagiário, onde são apresentados todos os conteúdos e materiais trabalhados. É importante salientar que se procurou que a grande maioria do tempo com os alunos fosse iminente prático, procurando dar oportunidade de os alunos sentirem que eram músicos durante aquele momento. Foram realizadas atividades de audição (maioritariamente ativa), interpretação vocal e instrumental e atividades de criação musical. Esteticamente procurou-se seguir um contexto histórico passando desde música do renascimento até temas da música atual.

O 3º capítulo é o projeto de investigação que têm como objetivo responder à questão “Em que medida o professor de educação musical está preparado para implementar a educação inclusiva de alunos com NEE, na sua sala de aula?”. É feito o enquadramento histórico da Educação musical, debatido o termo orgânico da “Educação Inclusiva”. De acordo com Rodrigues (2016) e Correia (1997), a ideia de inclusão, muito usada no discurso na Educação, ganha uma conotação de flexibilidade e múltiplos sentidos sendo, inúmeras vezes, confundida com um processo para normalizar ou integrar determinados grupos de pessoas (González, 2003).

É também abordada a legislação que tutela atualmente as práticas de todos os docentes quanto à inclusão, ou seja, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Devem também considerar o Manual de Apoio à Prática “Para uma Educação Inclusiva”, o qual evidencia um abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a de Necessidades Educativas Especiais [NEE].

Segundo Correia (2019), o conceito de inclusão não é definido, nestes documentos, em nenhum momento, sendo previamente necessário compreender outros como o de diversidade. Afirma ainda que o Decreto-Lei 54/2018 elimina os termos e conceitos de “necessidades especiais” e “necessidades educativas especiais”, e assume apenas problemas sensoriais (Alunos com necessidades de saúde Especiais), deixando ao abandono os problemas cognitivos. Afirma ainda que a eliminação do termo NEE “é um regresso ao passado e não um indicador de progresso científico no que respeita à educação do aluno”. No que toca às medidas, adianta que “há muita ambivalência a nível dos objetivos e procedimentos a adotar em cada nível”. No geral, considera que se torna “altamente improvável que Portugal atinja o objetivo desejado de uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos com NEE” devido a tanta ambiguidade contida no decreto-lei supramencionado. Ainda, segundo Correia (2018):

“Estas indicações não servem de forma alguma os interesses dos alunos com NEE (...); o facto de que não é possível discutir seja o que for, sem se ter uma denominação para designar as características específicas a merecerem a nossa atenção, neste caso dos alunos com NEE, por parte de professores, outros agentes educativos e pais (...) É necessário categorizar para intervir”.

Estas declarações corroboram a visão de outros especialistas da área da educação especial, como Sara Felizardo<sup>1</sup>, António Correia, Jason Althman, entre outros.

Nesse sentido importa consubstanciar a ideia de Inclusão e o conceito de NEE, identificando como o conceito internacionalmente aceite de *Special Needs Education/ Special Educational Needs*.

Segundo Correia (2019), o tempo desde a sua aplicação, ainda não permite tirar conclusões sobre o Decreto de lei 54/2018 de 6 de julho. Adianta que todas as medidas

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor no IESF.

estão a ser alvo de discussão, mas existe muita dificuldade na aplicação e compreensão das mesmas.

Também a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, que continua a dar normativas a 29 países Europeus e mantêm o mesmo termo em uso.

Perante tais argumentos, optamos por empregar a terminologia NEE, neste trabalho. O seu uso, no questionário foi, adicionalmente, motivado pela melhor compreensão do mesmo por parte dos inquiridos, pois considerou-se que o uso deste termo permitiria uma melhor identificação pelos professores, pois muitos não pertencem a este grupo disciplinar, e por alguns estarem familiarizados com o termo NEE.

A escolha desta temática surgiu da minha experiência profissional ao trabalhar com alunos com NEE dos vários níveis do ensino. Após falar com colegas da área, notei que havia um grande desconforto em trabalhar com estes alunos, e que as ferramentas de trabalho eram escassas ou ineficazes no terreno. Assim, senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos da área da Educação Musical com esta população específica. Por me encontrar num momento de formação, torna-se relevante investigar repercussões da formação na capacitação do docente para a docência de alunos com NEE.

# 1. CAPÍTULO 1 – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada [PES], no 2.º Ciclo do Ensino Básico [CEB], teve lugar na Escola Básica de Matosinhos, de 06/10/2020 a 12/07/2021. No contexto da pandemia da COVID-19, procedeu-se à interrupção do ensino presencial, entre os dias 25/01/2021 e 25/03/2021, e posteriormente, de 01/07/2021 a 12/02/2021, devido a casos positivos, na turma. Durante este período, o ensino passou a realizar-se à distância, através da Plataforma Google Meet.

Teve como cooperante a Dr.ª Cristina Aguiar e como professores supervisores a Professora Doutora Graça Boal-Palheiros e o Dr. Jonas Araújo.

Nesta instituição, inicialmente, observei a professora cooperante lecionar nas quatro turmas do 5.º ano de escolaridade, durante as primeiras três semanas. Nas duas semanas que se seguiram, cooperei na aula da professora Cristina Aguiar. Nas semanas posteriores, após iniciar a leção autónoma, continuei a observar três turmas lecionadas pelos mestrandos Andreia Carrinho, Hélder Magalhães, e Sérgio Salgueiro, elementos do núcleo de estágio onde me incluo. A turma do 5.º K foi observada apenas durante três semanas, visto ter sido realizada a Prática de Ensino Supervisionada [PES] nessa turma, desde então até ao final do ano letivo.

As observações aconteceram de 06/10/2020 a 07/07/2021. Cada sessão durou 50 minutos, duas vezes por semana, (à terça-feira e à quinta-feira, das 09h 00min às 09h 50min). Por indicação da direção do agrupamento escolar, os professores acompanharam os alunos no intervalo, quer no recreio, quando a meteorologia o permitia, quer na sala de aula, quando não. Esta situação reforçou laços com a turma.

## 1.1. *ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS*

O Agrupamento de Escolas de Matosinhos [AEM] é uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação, que pertence ao concelho de Matosinhos, situado no distrito do Porto. É constituído por 4 estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos: a Escola Básica de Matosinhos (sede do Agrupamento), Escola Básica Augusto Gomes, Escola Básica Florbela Espanca, e Escola Básica do Godinho.

No 2.º CEB existem 2 turmas de Ensino Artístico Especializado. A escola está inserida num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, e ainda um número considerável de alunos institucionalizados.

A escola é composta por pessoal docente e não docente, nomeadamente, educadores de infância, professores, professores das atividades de enriquecimento curricular [AEC], assistentes operacionais, e técnicos administrativos. A maioria dos docentes pertence ao quadro de escola e tem vários anos de serviço, o que lhes confere grande experiência pedagógica e bons conhecimentos do funcionamento dos grupos e da escola. O seu nível de assiduidade é elevado, tendo-se generalizado o sistema de permutas. O processo ensino/aprendizagem é desenvolvido em equipas educativas, coordenadas por um dos diretores de turma, respeitando-se, em todos os ciclos, a continuidade pedagógica. Os diretores de turma são coordenados por um outro do 2.º CEB, e por um do 3.º CEB, ambos com assento no Conselho Pedagógico<sup>2</sup>.

Na escola foi possível encontrar uma heterogeneidade de culturas e saberes e consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais.

A escola procura dar igual acesso a todos os alunos, facto que também se aplicou aos professores estagiários que foram bem acolhidos por todos, e sobretudo, foi-lhes proporcionado um bom ambiente de trabalho.

## 1.2. *ESPAÇOS E RECURSOS*

A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Básica de Matosinhos, na turma K do 5.º ano de escolaridade. As aulas duravam 50 minutos, duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, das 9h 00min às 9h 50min. Este horário foi favorável, porque não era a primeira aula da turma, o que às vezes, podia levar a atrasos, nem a turma estava pouco ativa ou apresentava sinais de cansaço. As condições atmosféricas características também eram favoráveis, uma vez que de tarde, as salas aqueciam muito, o que dificultava a leção.

A sala onde decorreu a maioria das aulas era uma sala de aula comum. Apesar de a escola ter salas específicas para a educação musical, a direção optou por restringir o acesso às

---

<sup>2</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2017-2021).

mesmas devido às restrições associadas ao estado pandémico do país, pelo que a turma 5.º K teve as aulas de Educação Musical, na sala 9.

Estas medidas condicionaram a dinâmica da aula. Antes de cada aula era necessário ir à sala de música levantar os recursos para a aula. Uma vez por semana, a sala estava a ser utilizada por uma turma de formação musical, o que implicava a perturbação da aula. Outra condicionante foi dedicar parte do tempo de aula para trocar os instrumentos de sala, para a sala ser cedida para uma aula de outra disciplina pois, muitas vezes, não havia intervalos. Neste caso, os mestrandos entreajudaram-se de forma a minimizar o tempo perdido. Adicionalmente, e associado às condicionantes das normas de segurança, foi o facto de ser imperioso lecionar com as portas abertas: frequentemente, no início e no fim da aula havia sempre muito ruído dos corredores, sendo que algumas gravações de final da aula, ficaram um pouco comprometidos. De referir a dificuldade para que a produção sonora produzida pela turma não fosse tão forte que interferisse nas aulas das salas do lado ou do andar de baixo, mas sem comprometer o decorrer dos nossos trabalhos. Além disso, sempre que havia necessidade de dar o material aos alunos era necessário desinfetá-lo e desinfetar também as mãos dos alunos previamente, encurtando o tempo da prática.

A sala estava equipada com mesas, cadeiras, computador, sistema de reprodução áudio, e um projetor.

O material de música a que tínhamos acesso era o seguinte. Percussão de altura definida: 3 jogos de sinos sopranos; 3 jogos de sinos contralto; 3 xilofones sopranos; 1 xilofone contralto; 1 metalofone soprano; 1 metalofone contralto. Para a percussão de altura indefinida: 7 pares de clavas; 2 reco-recos; 4 caixas chinesas; 5 maracas; 4 tamborins; 4 pandeiretas; 6 triângulos; 2 pares de pratos.

No que diz respeito ao espaço, a escola dispunha de um recreio, onde a turma realizou atividades mais ligadas ao movimento e à dança, e um auditório devidamente equipado onde foram realizados os ensaios. Neste lugar, aconteceria o concerto, se a turma não tivesse ficado em isolamento profilático, no final do ano letivo.

### 1.3. *A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS*

Em consonância com o documento intitulado “Educação Musical - 2.º Ciclo Aprendizagens essenciais em articulação com o perfil do aluno - critérios de avaliação”, o grupo de Educação Musical da escola organizou os conteúdos a abordar durante o ano letivo, e os objetivos e metas a cumprir. Neste sentido, tendo por base os conceitos de altura, ritmo, forma, dinâmica e timbre, foram determinados os conteúdos abordados no decorrer do período letivo.

Os conteúdos abordados foram muito flexíveis, por isso, a professora cooperante realizou, maioritariamente, atividade de interpretação vocal e instrumental, audição e criação.

Durante o ano letivo, assisti à maioria das aulas dos restantes mestrandos, que também passaram pela interpretação vocal e instrumental, audição ativa e criação.

Dada a flexibilidade curricular acordada no Departamento de Educação Musical do Agrupamento, realizei uma planificação a médio e longo prazo, em que os materiais apresentados foram construídos de forma a cumprir a planificação e as orientações da professora cooperante, tendo em conta os gostos musicais dos alunos.

Assim, o plano a longo prazo foi a abordagem de exemplos de cada período: Renascimento, Barroco, Clássico, Romântico, Anos 20, Anos 60, e Contemporâneo. No final, foi preparado um concerto final com as peças mais significantes para a turma.

A avaliação da disciplina de Educação Musical foi feita tendo em consideração os seguintes parâmetros:

Tabela 1. Tabela de Avaliação Musical 2020-2021, Regime Presencial, Misto e Não presencial.

Domínio Cognitivo	Interpretar a nível vocal, instrumental e corporal a solo e em grupo peças musicais	20%
	Ouvir e identificar criticamente estilos e géneros musicais diversos	10%
	Experimentar/Improvisar/Compor peças musicais	10%
	Adquirir e aplicar conhecimentos musicais	10%
Domínio das Atitudes	Responsabilidade	50%
	Autonomia / Participação	
	Cooperação / Sociabilidade	

Fonte: Professora Cooperante

No final de cada aula, foi preenchida uma grelha com a avaliação de cada parâmetro para cada aluno. No final de cada período, foi dedicada parte de uma aula a discutir as questões da avaliação e a autoavaliação dos alunos.

#### 1.4. *CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PES*

A turma K do 5.º ano é formada por 21 alunos - 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Uma das alunas frequenta o Ensino Artístico Especializado, por isso, não frequentou as aulas de Educação Musical, e outra apenas foi transferida no início do 3.º período escolar.

A turma é muito ativa e responde, rapidamente, às solicitações. Ao nível do comportamento, alguns alunos tendem a conversar demais, mas quando advertidos, corrigem o comportamento.

Ao nível musical há grande oscilação no desempenho da turma: nuns momentos, interpretou frases musicais com uma afinação irrepreensível; noutros, havia imensa desafinação. A maioria dos alunos criou padrões rítmicos e melódicos com alguma facilidade.

## 2. CAPÍTULO 2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O momento antes de começar a prática supervisionada foi de expectativa. As observações iniciais que realizei foram algo confusas, uma vez que vindo do ramo do Ensino da Música, as metodologias, a postura, e os objetivos são diferentes. Demorei algum tempo a adaptar-me e a perceber qual era o objetivo da Educação Musical. Demorei algumas semanas a perceber qual era o paradigma, e só a partir daí fiquei mais confiante para trabalhar.

Arends (2008) diz que a fase inicial da prática profissional é uma circunstância de imensas questões e preocupações sobre as suas competências, com a sua postura perante a turma e o professor supervisor. Esta angústia foi atenuada por um acompanhamento de perto pela professora cooperante que foi esclarecendo questões que iam surgindo.

A escolha dos conteúdos, reportórios e estratégias foi feita em concordância com o programa curricular da disciplina. Foram também, tidas em conta, as orientações do documento do programa da disciplina de Educação Musical da Escola de Matosinhos, e seguidas as orientações recebidas na UC de Metodologia e Didática da Educação Musical. A escolha de algum reportório foi feita com a professora cooperante.

Face à relevância e às implicações das preferências musicais dos alunos para o desenvolvimento da sua identidade pessoal (Boal-Palheiros, 2001), estas foram especialmente tidas em consideração na escolha e na preparação do repertório a trabalhar. Procurei preparar o repertório para que fosse interessante e motivante para os alunos. Segundo O'Neill (1999), a aprendizagem desenvolve-se com a experiência e o trabalho, por isso, procurei dar a possibilidade de experienciar o máximo oportunidades a cada aluno, de forma a que a turma se mantivesse o mais motivada possível. França e Swanwick (2002) defendem que “[ouvir] uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados” (p. 33).

Mesmo abordando temas da música erudita, a turma aderiu muito bem e manteve-se disponível para trabalhar material desconhecido. Ao nível da música contemporânea, a turma trabalhou os conteúdos de forma entusiasta.

Um dos desafios da escolha do material para as aulas foi ter repertório e atividades práticas diversificadas. Durante o ensino não presencial abordei a flauta de bisel, e devido ao contexto de ensino ser diferente, foram trabalhadas questões mais técnicas necessárias ao domínio do instrumento. Devido à tecnicidade das propostas, a turma desmotivou um pouco, o que me levou a mudar, rapidamente, os conteúdos a trabalhar, em prol da motivação dos alunos.

Outra das atividades de que os alunos gostaram, manifestado nas considerações finais dos alunos, foi a exploração do tema "Pauliteiros de Miranda". Numa fase inicial, trabalhámos o tema a nível vocal e instrumental, e nas aulas seguintes e na preparação realizámos uma coreografia das danças tradicionais dos pauliteiros, acompanhada por voz e cavaquinho. Durante toda a PES, a relação professor-aluno assentou numa base de respeito mútuo e confiança. Consegui ter um ambiente propício à aprendizagem e à partilha de conhecimentos, promotor de diálogo e reflexão. Procurei partilhar o máximo da minha experiência musical com os alunos, e um dos meus maiores objetivos foi que vivenciassem a música e conseguissem desfrutar nas suas performances e criações. Aceitei, sempre que possível, as solicitações oportunas dos alunos e procurei que fossem um elemento ativo no processo do ensino e aprendizagem.

Pinto (2013) refere que "(...) um ambiente de entreaajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido" (p. 38). Este ambiente foi criado em sala de aula, mas também resultado da convivência, durante o intervalo. Por norma, os alunos e professores passam o intervalo separados, mas devido à situação pandémica fomos "forçados" a assegurar a turma. Este foi um momento de partilha extramusical que fortaleceu a relação e motivou os alunos para a disciplina, e foi também um momento em que facilmente tive um feedback sincero sobre o decorrer das aulas.

A relação próxima com os alunos não inibiu alguns momentos de menor cumprimento das regras da sala de aula, o que levou à necessidade de ser um pouco mais assertivo e rígido na exigência do cumprimento das regras da sala de aula.

Um dos desafios que me foi proposto foi criar os meus próprios materiais. Foi difícil pensar no contexto da Educação Musical e não no do Ensino Especializado de Música, bem como identificar o nível de complexidade dos arranjos e o nível de exigência que deveria ter com os alunos.

França e Swanwick (2002) dizem que "é necessário criar-se oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo" (p. 14). Assim, tive a necessidade de adaptar a minha postura à de um professor de Educação Musical: mais reflexivo e menos crítico face a pequenas questões a nível da performance, atendendo a este nível de ensino. Tomei uma atitude mais positiva e procurei dar o máximo de reforço positivo e motivação quando os alunos cumpriam uma tarefa proposta, mesmo que por vezes o nível de desempenho musical fosse inferior ao que eu fui educado a esperar. Segundo Hallam (2012), "Quando um aluno conclui uma tarefa de aprendizagem com sucesso, esta terá um impacto na autoestima e na motivação, que será transportado para tarefas de aprendizagem posteriores" (p. 33). Procurei não ser demasiado incisivo nas exigências técnicas para não melindrar nem inibir nenhum aluno. Só assim consegui o ambiente que precisava na sala de aula e manter a turma motivada por várias aulas. Hallam (2012) afirma que "eleva a autoestima e aumenta a confiança", e, efetivamente, quanto mais *feedback* positivo houve maior era a motivação para realizar a tarefa mais afincadamente. Para isso, muitas vezes, trouxe para a aula experiências de vários contextos musicais. O mais recorrente foi o do ensaio de uma grande orquestra sinfónica onde o ambiente profissional levava a uma grande exigência ao nível do cumprimento das regras, nomeadamente, do silêncio antes e após a performance, o olhar para o maestro, a atenção à sua parte, as questões relacionadas com a música de câmara, e a atenção à parte do(a) colega.

Outra questão nova para mim foi a elaboração das planificações. Segundo Vieira (1993), a planificação é uma ferramenta que assume um papel importante na concretização do estágio e inerentemente na formação do professor. Este trabalho foi contínuo, ao longo de todas as semanas da PES, e foi um grande desafio devido ao seu nível de exigência.

Foi necessário recorrer a vários documentos orientadores para perceber quais eram as características que estas deviam ter. Segundo o Decreto-Lei nº 241/01 de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001), o professor deve elaborar a sua planificação "de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças".

A orientação metodológica proposta no Programa de Educação Musical do 2.º CEB (ME, 1991a), assenta em três grandes áreas: 1) Composição, 2) Audição e 3) Interpretação.

As três principais áreas acima referidas foram amplamente trabalhadas durante o estágio, sempre em forma de materiais diversos e com objetivos e conteúdos diferentes.

Cada momento de audição foi preparado antecipando questões e aspetos a analisar e realizar durante a audição. Os alunos sabiam sempre o que ouvir, em cada momento. Foi proposto atentarem ao Ritmo, ao Timbre, ao Andamento, à Dinâmica, à Pulsação, e à Estética. A audição ativa foi realizada com movimento, e com interpretação instrumental e vocal. Houve uma atividade em que a audição foi feita enquanto os alunos declamavam um poema em que o compositor se tinha baseado para compor a obra. Também se propôs uma rotina de aquecimento antes de cada performance. Os exercícios de aquecimento e relaxamento corporal tinham como objetivo relaxar e diminuir as tensões musculares dos alunos, facilitando a realização das atividades propostas com uma melhor postura. O aquecimento baseava-se em movimentos de pescoço, ombros, cintura, joelhos e pés. Foi sempre pedido que cada movimento fosse em simultâneo e em concordância com a música. Neste momento, eram dadas orientações sobre a técnica e a postura correta para a interpretação. Flávia Vieira (1993) refere que “a rotina pode facilitar a aprendizagem ao permitir que o professor e os estudantes se adaptem progressivamente a novas situações” (pp. 50-51) e, de facto, ao longo das aulas foi cada vez menos necessário explicar aos alunos o que fazíamos, pois, a integração deste processo permitia passar diretamente à atividade seguinte sem necessidade de quebrar a dinâmica da aula.

A interpretação foi a área mais explorada, utilizando sons corporais, sons de fontes sonoras não convencionais, instrumental Orff, e a Flauta de Bisel. Houve momentos de experimentação musical, em que os alunos recorreram ao material disponível e procuraram timbres diferentes que lhes agradassem, por exemplo, na utilização de um instrumento convencional em forma de técnicas expansivas. Apesar de mostrar e explicar a notação, optei por promover a aprendizagem por imitação. Optei por ser mais prático e permitir que os alunos vivenciassem e interpretassem mais, além de diversificar materiais, ao invés de estarem a aprender teoria musical. Assim, consegui explorar mais a questão da memorização e da expressividade dos alunos. Carneiro (2014) afirma que a prática de cantar e tocar é associada à memorização das partes trabalhadas, e permite, simultaneamente, trabalhar as questões da audição (p. 36).

A utilização do gravador foi um recurso que aprendi e vou guardar para a vida. Enquanto músico, utilizei este recurso para verificar se atingia os níveis desejados de uma performance, mas nunca tinha aplicado em contexto de docência. Verifiquei que o

resultado foi muito positivo. Ao gravar estamos a trabalhar a autoestima do aluno e o comportamento, e a postura mudava completamente, após a gravação de qualquer performance. Além disso, os alunos estavam ansiosos por ouvir o resultado do seu trabalho. Depois, utilizávamos a gravação produzida como ferramenta para trabalhar a capacidade de reflexão e crítica, “O professor deverá gravar as realizações dos alunos para que se ouçam a si mesmos e promovam o seu próprio progresso no âmbito da criação e da interpretação” (p.22).

A área da composição e criação musical também foi bem aceite pelos alunos. Foram realizadas sonoplastias de desenhos animados, e a sonorização de uma estória, e foi composta uma peça de estilo contemporâneo. Esta última proposta envolveu toda a turma, e levou a uma enorme exploração sonora que culminou numa partitura não convencional interpretada e gravada, pelos alunos, com grande rigor técnico. Segundo Keith Swanwick (1979), a composição é “uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro” (p. 43). Procurei que todo o processo fosse o mais livre possível, mas percebi que existia a necessidade de implementar regras para obter um produto final com qualidade: “Oferecer espaço para a criação, não se limitando apenas à reprodução de obras de compositores do passado através da performance tradicional” (França & Swanwick, 2002, pp. 9-10). Apesar de no final termos conseguido um bom produto musical, todo o processo foi ainda mais enriquecedor, levando a que muitos dos alunos mais introvertidos se libertassem e se expressassem, como nunca o haviam feito.

O contacto próximo com a professora cooperante foi muito importante para conseguir ganhar mais autonomia na leção e na escolha do conteúdo a apresentar. Este acompanhamento próximo permitiu-me ganhar segurança para ser cada vez mais autónomo. A professora cooperante teve uma atitude correta e profissional perante mim, deu-me sempre as suas sugestões, e liberdade para realizar as minhas opções. A maioria dos materiais foi construída por mim.

No final de cada aula, foi preenchida uma grelha de avaliação individual para cada aluno, tendo por base o sentido rítmico, a interpretação instrumental, a performance vocal, a audição crítica e a criação o empenho, a concentração, e a participação dos alunos, durante as atividades propostas.

Antes de iniciar a PES, questionei os alunos sobre as suas práticas musicais, e percebi que eram muito heterogêneas, sendo que alguns não tiveram aulas de música, outros já sabiam tocar flauta, outros ainda nunca tinham cantado, alguns já tinham tido contacto com o palco, e os gostos musicais variavam imenso. No entanto, nenhum dos alunos tinha feito alguma atividade de composição ou de criação e interpretação da sua própria música. Todo este processo de preparação das aulas de composição foi um culminar das orientações dadas na UC de Metodologia e Didática da Educação Musical e das orientações dada pela professora cooperante.

Foi decidido preparar um concerto final para as turmas. Os ensaios decorreram no auditório da escola. Foi definido um programa e foram preparadas todas as questões logísticas, desde o espaçamento e posição em palco, ordem das peças, instrumentação, entradas e saídas de palco e resolvidas todas as questões logísticas relacionadas com o concerto. Infelizmente, não foi possível realizar o concerto, pois a turma ficou em isolamento profilático, deixando os alunos tristes. Contudo, a professora cooperante decidiu que o concerto iria acontecer, no início do ano letivo seguinte, quando se verificassem condições favoráveis. Lamentavelmente, não foi possível realizar o espetáculo devido a casos positivos de COVID-19. Apenas houve uma aula da professora cooperante, comigo e com a turma do PES, no início do ano letivo 2021/2022, onde os alunos relataram o que imaginavam poder ter sentido se tivessem realizado o concerto. Segue a calendarização da PES.

Tabela 2. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada (ano letivo 2020-2021)

<i>Data</i>	<i>Nº de aula</i>	<i>Tipo de Aulas</i>	<i>Atividades Musicais/ Temas</i>	<i>Outras atividades na Escola</i>
06/out - 15/out	5 - 10	Observação		
20/out - 27/out	9 - 11	Cooperação	Audição do fado “Lisboa, Menina e Moça” – Carlos do Carmo/ Interpretação da canção “Assobia para o lado”, de Carlão	
29/out	12	Lecionação	Audição do excerto “ Papaguen e Papaguena” da obra Flauta Magica – Mozart	
03/nov	13	Lecionação	Interpretação “Anda comigo ver os Aviões” - Azeitonas	
05/nov - 19/nov	14 -18	Faltou	Covid-19	
24/nov - 26/nov	19 -20	Lecionação	Marching Band’s/ Audição ativa do tema “Manhattan Beach” John Sousa	
01/dez	---	Feriado	---	

03/dez - 08/dez	21 -22	Lecionação	Audição ativa do tema “Manhattan Beach” John Sousa	
10/dez - 15/dez	22 -23	Lecionação	Música Medieval/ Interpretação do tema “Riu Riu Chiu”	
17/dez	24	Lecionação	Reflexões e Avaliação	
19/dez				Conselho de Turma
				1º Período
05/jan	25	Faltou	---	
07/jan	26	Lecionação	Audição ativa do Tema “Radetzky March” de Johann Strauss	
12/jan - 19/jan	27 -29	Lecionação	Audição ativa da Aria “Coro dos ferreiros” “Il Trovatore” de G. Verdi	
21/jan	30	Lecionação	Interpretação do tema “O meu chapéu tem 3 bicos”	
09/fev	31	Lecionação	Audição de instrumentos eletrônicos	
11/fev	32	Lecionação	Audição / Exploração de Instrumentos eletrônicos	
16/fev	33	Lecionação	Audição da “9º Sinfonia” de L.V. Beethoven	
18/fev	34	Lecionação	Audição e interpretação da Flauta de Bisel	
23/fev	35	Lecionação	Interpretação do tema “5º K” na flauta de bisel.	
25/fev	36	Lecionação	Audição de Música do período Romântico – Rossini/ Interpretação do tema “5º K” na flauta de bisel.	
02/mar	37	Lecionação	Audição do tema “Guilherme Tell” de Rossini/ Interpretação do tema “5º K” na flauta de bisel.	Avaliações
				Intercalares
04/mar	38	Lecionação	Audição de Música do período Romântico – “1ª sinfonia” - / Interpretação do tema “5º K” na flauta de bisel.	
09/mar- 11/mar	39 -40	Lecionação	Audição de Música do período Romântico – “1ª sinfonia” / Interpretação do tema “5º K” na flauta de bisel.	
16/mar	41	Lecionação	Interpretação do tema “5º K” na flauta de bisel.	
18/mar	42	Lecionação	Música do Séc. XX / Audição da peça “Sagração da Primavera” de Igor Stravinsky	
23/mar	43	Lecionação	Música do Séc. XX / Audição de Música de John Cage	
25/mar	44	Lecionação	Reflexões e Avaliação	Conselho de Turma
				2º Período
06/abr	45	Lecionação	Reflexão sobre o 2º Período e sobre o ensino á distância	
08/abr	46	Lecionação	Audição de Vários excertos de música do Séc XX: Stockhausen/ Criação Musical a partir de imagens	
13/abr	47	Lecionação	Criação Musical com fontes sonoras não convencionais	

15/abr	48	Lecionação	Criação Musical com fontes sonoras não convencionais	
20/abr	49	Lecionação	Interpretação da peça "turma K.2" com fontes sonoras não convencionais	
22/abr	50	Lecionação	Audição ativa de música contemporânea portuguesa: Emanuel Nunes, João Pedro Oliveira e Jorge Peixinho.	
27/abr - 29 Abr	51 -52	Lecionação	Interpretação do tema "Grândola, Vila Morena" de Zeca Afonso	
04/mai - 11/mai	53 - 55	Lecionação	Interpretação do tema "Oliveira da Serra".	
13/mai - 20/mai	56 - 58	Lecionação	Interpretação do tema popular "Pauliteiros de Miranda"	
25/mai	---	Feriado	---	
27/mai - 01/jun	59 - 60	Lecionação	Interpretação do tema "Voa" dos Quinta do Bill	
03/jun	---	Feriado	---	
08/jun	61	Lecionação	Preparação para o concerto Final	
10/jun	---	Feriado	---	
15/jun - 01/jul	62- 67	Lecionação	Preparação para o concerto Final	
06/jul	68	Lecionação	Reflexão sobre a preparação do concerto Final	Concerto Final
08/jul	69	Lecionação	Reflexões e Avaliação	
12/jul	---	---	---	Conselho de Turma
				3º Período



## **3. CAPÍTULO 3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

### **3.1. REVISÃO DE LITERATURA**

Neste ponto, contextualiza-se a educação inclusiva e a importância do papel do professor de Educação Musical.

#### **3.1.1 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Até que o decreto nº 310/83 fosse publicado, todos os profissionais da área da música possuíam formação em conservatórios, nos cursos de formação musical, canto ou instrumento. Com a edição do referido decreto, foi estabelecido um departamento entre o ensino médio de música ministrado pelos conservatórios e faculdades e o ensino superior de música ministrado pelas escolas superiores de música e escolas superiores politécnicas estabelecidas na época. À semelhança das universidades, estes são os dois subsistemas que constituem o ensino superior português (Molina & Filho, 2019).

Felício (2020) declara que com a abertura da primeira escola de ensino superior, em Portugal, em 1986, se iniciou um processo irreversível na formação de professores de educação musical para o ensino básico, o que se reflete no perfil do curso de 4 anos: Ensino Básico Variante Professor/Educação Musical (professor ordinário em 1.º Ciclo e Especialista em 2.º Ciclo).

O ensino profissionalizante é ministrado no quadro atual do denominado Processo de Bolonha (Molina & Filho, 2019). A Declaração de Bolonha (ou Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus no âmbito da Área Europeia de Ensino Superior) foi assinada após a reunião realizada em Bolonha, Itália, em 19 de junho de 1999. Foi apenas no ano de 2010 definido como data normalizada para a construção de uma zona competitiva, que se concretizou através da promoção da mobilidade e empregabilidade do espaço europeu (Brasil et al., 2020).

No que se refere à formação de professores, a principal mudança é a obrigatoriedade de obtenção do título de mestre em ensino em todos os níveis. Com isso, as instituições de ensino superior passaram a oferecer dois programas de formação: uma licenciatura numa área específica; e um mestrado profissionalizante com a duração de dois anos com uma Prática de Ensino Supervisionado obrigatória no segundo ano.

No entanto, ainda há dois tipos de habilitação para a docência, nomeadamente, habilitação profissional e habilitação própria. A habilitação profissional é a habilitação “preferencial” que consiste num profissional com mestrado profissionalizante. A habilitação própria carece de outros níveis de formação que não um mestrado profissionalizante, no caso da educação musical, cursos gerais de música, cursos profissionais nível III ou licenciaturas nas áreas específicas de um instrumento. São colocados docentes com habilitação própria quando *“esgotada a possibilidade de colocação de docentes profissionalizados, os estabelecimentos públicos de educação e ensino que ministram o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário podem, a título excepcional, selecionar docentes detentores de cursos reconhecidos como habilitação própria”* (Brasil et al., 2020, p. 65).

Por uniformização do decreto acima referido, ambos os cursos têm a duração de 2 anos (4 semestres), com a Prática de Ensino Supervisionada no final e uma defesa pública do relatório. Ambos acreditam 120 ECTS<sup>3</sup> e o grau de mestre corresponde ao nível 7 do QNQ/QEQ - Quadro Nacional de Qualificações/Quadro Europeu de Qualificações.

A admissão a este curso passa por uma prova de Língua Portuguesa, e um pré-requisito não obrigatório. Presume-se que todos os candidatos tenham formação na área da música, 120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio atualizado com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Nesse sentido, o Currículo do Mestrado em Ensino da Educação Musical inclui as seguintes áreas: ciências da educação, metodologia e pedagogia da educação musical, música, prática educacional e PES (Alves et al., 2017).

Trazendo a presente discussão para o objetivo central da investigação que aqui se desenvolve, sobre a presença da Educação Inclusiva nesse processo de formação do professor de Educação Musical em Portugal, torna-se necessário discutir sobre essa Educação Inclusiva e seus principais conceitos. Para Mantoan (2018), trata-se de igualar

---

<sup>3</sup> Sistema Europeu de Transferência de Créditos (European credit Transfer System). Um dos objetivos do Acordo de Bolonha assenta na possibilidade de um estudante de uma determinada instituição e país poder ver o trabalho realizado ao longo do seu percurso de formação traduzido de uma forma numérica, inequívoca, legível e transferível em todo o Espaço Europeu de Ensino Superior. Pretende-se com isto o reconhecimento dos estudos e diplomas obtidos nos diversos países signatários do Acordo de Bolonha, e assim promover a mobilidade dos estudantes e diplomados no mundo. O sistema de créditos ECTS traduz o tempo de trabalho efetuado pelos estudantes em cada área científica e unidade curricular. Estima-se que a 1 crédito europeu correspondem cerca de 25 a 28 horas de trabalho efetuado pelo estudante, repartidas entre as horas de contato presencial em contexto de aulas e as horas de trabalho autónomo do aluno no âmbito de cada unidade curricular.

oportunidades, reduzir barreiras à aprendizagem, abordar a heterogeneidade e atender às necessidades de todos os alunos. Logo, esta questão é um desafio difícil de alcançar, especialmente, quando se tem numa sociedade um viés de rotular, separar, distinguir e discriminar os sujeitos.

Sabe-se que a educação inclusiva apresenta uma realidade desafiadora para as instituições escolares, pois o direito à educação não se concretiza apenas pela matrícula do aluno no ensino regular, mas a partir do momento que este estabelecimento oferece o direito à participação e aprendizagem ao longo da vida deste sujeito.

Mazzota (1998) relembra que a educação da pessoa com NEE deve ter os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Porém, algumas modificações devem ser requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e processos educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino comum ou regular como forma de assegurar o ensino para esses alunos. Tais ações educacionais são organizadas e desenvolvidas para assegurar respostas, por parte do sistema de ensino e da unidade escolar, às NEE ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos no contexto escolar em que se encontram.

Assim, não basta apenas abrir as portas da escola para crianças com NEE, é necessário que sejam criadas condições de mantê-las na escola, garantindo o pleno direito à educação. Enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democrática, é necessário propugnar por uma educação de qualidade para todos, e essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto. No entanto, é preciso também que, além dos ideais proclamados e das garantias legais, se procure conhecer, o mais profundamente possível, as condições reais da educação escolar, especialmente, a pública e obrigatória. A partir disso, podem-se identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar. Como aponta Mantoan (2003):

Construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e cada um dos cidadãos implica uma ação baseada no princípio da não segregação, ou, em outras palavras, da inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. Todavia, para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente as pessoas com deficiências, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para

alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis (p. 65).

O que é preciso evitar, sempre que possível, é a segregação dos educandos pela simples vontade ou pelo desentendimento dos responsáveis pelo ensino comum. Como se vê, é na relação concreta entre o professor e a escola que se focalizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas.

Assim, é oportuno salientar que um conjunto de indicações, de instruções coerentes e precisas são necessárias para permitir que as ações educativas, seja em situações comuns, seja em ocorrências especiais, se desenvolvam de modo a preservar a organização e coerência que caracterizam um sistema escolar e ao mesmo tempo assegurar ao professor as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, de tal modo que o seu papel de educador não seja diminuído. Para completar essa linha de raciocínio, Bruschini (2001) afirma:

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta o nível e suas necessidades. O Sistema de Ensino deve definir diretrizes para uma organização abrangente (autonomia financeira, administrativa e didática) de modo a incluir o atendimento de alunos pessoas com deficiências nos serviços comuns e se necessário com recursos especiais; orientar as escolas sobre procedimentos didáticos e administrativos para favorecer a integração de alunos pessoas com deficiências nas classes comuns; reconhecer a validade dos serviços e auxílios de educação especial como recursos que apoiam e suplementam a educação escolar regular. A Unidade Escolar ou a Escola deve ser estruturada de modo a compor um conjunto de recursos que garantam a atividade –meio coerente com a atividade – fim. (p. 52).

À medida que essa ideia for sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação comum e educação especial sejam também, diminuídas. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na “educação especial” se converta num dos elementos de uma ação sócio educacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite.

Ainda, segundo Bruschini (2001), a organização administrativa, didática e disciplinar deve ter a maior amplitude possível a fim de contemplar a maior diversidade possível das

condições dos alunos a atender. Para tanto, é importante observar e criar condições físicas favoráveis na esfera escolar; definir a gestão democrática da escola, contemplando o interesse por alunos com NEE.

O cenário da inclusão e tudo o que envolve as políticas de Inclusão social e escolar e suas especificidades apontam um caminho cheio de reflexões, pois existem muitos obstáculos e contratempos em relação a esta denominação, principalmente, porque envolve muita falta de conhecimento sobre o assunto. Sendo assim e, para que se possa contextualizar a formação do processo histórico e político da educação especial, urge refletir geograficamente e sociologicamente, nos processos de políticas públicas e ações afirmativas.

Para Ferreira (2014), ao se tratar de políticas públicas e ações afirmativas, é importante realçar que ambas têm a igualdade como princípio e que são indispensáveis para a democracia. Contudo, é necessário observar que as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tanto do Estado, como da iniciativa privada, e visam eliminar as desigualdades históricas. Pode-se dar como exemplo, o aumento considerável da quantidade de alunos com NEE no ensino regular.

As ações afirmativas devem eliminar as barreiras artificiais e invisíveis, dentro do próprio processo educativo capitalista, tratando as desigualdades como devem ser tratadas, ou seja, sem exclusão. Como aponta Ferreira (2001), infelizmente a sociedade tem uma visão vaga do que é uma pessoa com NEE:

Se refletirmos sobre o nosso dia-a-dia, podemos perceber que convivemos muito pouco com pessoas com deficiência: elas não estão nas ruas, nos cinemas, nos shoppings, nos supermercados, nas escolas, nas universidades e, em muitos casos, estão escondidas em suas próprias casas. A consequência inevitável é que, pouco se sabe sobre este grupo social. (Ferreira, 2001, p. 5)

Kimura (2010) discorre que a falta de clareza levanta muitas dúvidas sobre a educação das crianças com NEE, bem como de que forma as políticas públicas podem colaborar para que haja mudança, neste cenário. Kimura (2010) afirma que é importante contextualizar cada situação e cada especificidade, afinal, existem diferentes formas de deficiências e as mesmas não podem ser classificadas de forma diferente.

E assim, a partir de tantos debates e reflexões, a educação, de modo geral, procura gerar políticas educativas para a inclusão do aluno com NEE, visando um ensino diferenciado, mas com a mesma qualidade sem qualquer tipo de medidas, e as mesmas garantias de direitos a esses grupos, com base no reconhecimento das diferenças individuais.

Através de uma revisão teórica e bibliográfica sobre o tema, torna-se alarmante a forma como são escassos e de difícil acesso conteúdos que se debruçam sobre a presença de conteúdos relativos à Educação Especial e Inclusiva no processo de formação dos professores de música, em Portugal.

### 3.1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Para Hegarty (1994), as áreas da Educação Especial estão focadas, de modo essencial, na dimensão programática, já que o aluno aí enquadrado é definido como alguém que necessita de apoio para completar o programa letivo da turma. Desse modo, Correia (1997) classificou tais alunos nas seguintes categorias: NEE de carácter permanente e NEE de carácter temporário. Advogou, por um lado, a relevância de adaptar currículos específicos e, por outro, o apoio individual, com a turma, durante a aula. Por isso, o autor supracitado, atenta para a noção de que atingir a real inclusão, não representa somente promover a inclusão de tais alunos, na sala de aula. Na sua perspectiva, é imprescindível respeitar os plenos direitos destes alunos, atender às suas necessidades, e considerar as capacidades, em vez de atentar somente às suas condicionantes.

A UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca, destaca que cada criança tem seus próprios traços, características, inclinações, potencialidades e necessidades de aprendizagem, e que as instituições escolares devem valorizar e atender a estas, moldando-se às diversas formas e aos diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando, portanto, um ótimo nível educacional para todos.

Assim, as crianças com necessidades especiais são as que têm um diagnóstico que aponta para alguma deficiência seja a nível intelectual, física e/ou emocional, e que não lhe possibilita alcançar, do mesmo modo que as demais, aquilo que lhes é ensinado na escola, precisando de apoio adicional e diferenciado (Ferrão, 2016).

Dessa forma, segundo Cruz (2012), as exigências educacionais especiais resultam de uma carência de interação entre a pessoa e o meio circundante em que se sobressaem o contexto familiar e a comunidade educacional.

Jiménez (1997) destacou que, ao mesmo tempo que foi modificada a ideia de Dificuldades de Aprendizagem para NEE, a Educação Especial passou a ser encarada de outro modo, nascendo uma nova estrutura de suporte. Por conseguinte, podemos considerar que um aluno avaliado no âmbito da Educação Especial apresenta alguma dificuldade de

aprendizagem que exige uma medida de educação especial, sendo que esta já não é percebida como a educação de um grupo específico de alunos, mas como o agrupamento de recursos e materiais colocados à disposição no sistema educacional, que atende às necessidades, que de maneira transitória ou não, alguns alunos possam ter. Dessa forma, Correia (1997) discorre ainda que a inclusão é quando inserimos o aluno na turma regular, onde, sempre que viável, deve ter todos os serviços educacionais apropriados. Também Correia (2003) considera importante que o docente esteja atento ao posicionamento do aluno, na sala de aula, enquanto estrutura atividades que exijam mais dos alunos, com tarefas lúdicas e simples. O uso de um vocabulário simples, direto, curto e apropriado é fundamental, pois auxilia no desenvolvimento dos alunos que apresentam quadros de autismo, por exemplo. Assim, a adoção de metodologias de ensino quando apropriadas às necessidades dos alunos, são da mesma forma significativas para os docentes de Educação e Expressão Musical, que lidam com alunos autistas, uma vez que facilitam o sucesso da sua inclusão social.

### 3.1.3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

As crianças são seres providos de necessidades sociais e afetivos e a música favorece o desenvolvimento cognitivo/linguístico, e o sócio afetivo e psicomotor.

Vygotsky (1998) afirma: “A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem a sua origem e motivação” (p. 76).

Podemos destacar que a relação entre a linguagem musical e a aprendizagem pode impulsionar o processo de apropriação, e a escola possibilita essa aproximação quando toma consciência de seus atributos educacionais e formadores. Por fim, a educação deve valorizar o potencial das crianças, e desta forma, sua autonomia.

A música é uma grande estimuladora das áreas cerebrais, visto que a música vai muito além de ensinar canções, ou música POP ouvida durante os tempos livres, pode ser uma grande facilitadora do aprendizado.

A música como instrumento didático-pedagógico oferece aos alunos a oportunidade de integrar capacidades e estimular a inteligência e a memória, relacionando-se ainda com capacidades linguísticas e lógicas ao desenvolver procedimentos que ajudam o aluno a se reconhecer e a se orientar no mundo, pode tornar um ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem e propício à troca de conhecimentos. Segundo Snyder (1997):

proporcionar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial na pedagogia e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (p. 14).

As atividades com música favorecem também a inclusão de crianças com NEE. Por ser de livre expressão e lúdica, não exigindo grandes produtos, nem pressões, são uma forma de relaxar e aliviar a criança contribuindo para a socialização da mesma, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para outras aprendizagens.

Vygotski ao descrever a aprendizagem e o desenvolvimento afirma que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimentos, e esta ativação não poderia conduzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygtsky, 1998, p. 115).

Cada elemento musical corresponde a um aspeto do ser humano, o ritmo induz ao movimento corporal; a melodia estimula a afetividade, e por sua vez a harmonia contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental do homem, é a forma mais completa de se trabalhar todos os aspetos de formação individual.

De modo geral, a definição de música é considerada ciência e arte, podendo ser utilizada para diversos fins, em âmbitos sociais, educativos ou terapêuticos.

Por meio da música, é importante que o professor saiba direcionar sua ação pedagógica de forma crítica e sensibilizada, e através da música, ajude os alunos a expressar, sentir e pensar a realidade ao seu redor, desenvolver habilidades, capacidades e competências, se conectando ao imaginário e a fantasia do processo de interpretação e criação, desenvolvendo a dimensão sensível que a música traz ao ser humano. Dessa forma, a música tem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento da criança.

Por meio da pesquisa teórica, mas, sobretudo por meio das respostas ao questionário realizado aos professores de Educação Musical, foi possível notar a alarmante ausência de conteúdos relacionados a Educação Inclusiva e Educação Especial durante todas as etapas que compreendem a formação desse profissional, causando uma enorme lacuna que pode

prejudicar a atuação desse indivíduo, sobretudo na condução de atividades com alunos com NEE.

### 3.1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO CORRESPONDENTE

A inclusão enquanto estratégia educacional tem como pilar prioritário o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959), e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que procura atender à variedade de exigências/tarefas de todos os alunos, mobilizando a participação e a aprendizagem. Por isso, refletir sobre a educação inclusiva envolve três dimensões que esta engloba: a dimensão ética, relativa aos princípios e valores que estão na sua origem, a dimensão relacionada à aplicação de práticas de políticas educacionais que gerem e incluam a ação das instituições escolares e das suas comunidades ligadas à educação e a dimensão no que toca às metodologias educacionais. Tais dimensões não são estanques, pelo que nenhuma pode ser posta de lado por nenhum sistema educacional que pretenda seguir a meta da inclusão.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece as várias medidas e princípios de apoio ao ensino-aprendizagem relacionado com a educação especial, aponta para a dimensão política, destacando o compromisso com a inclusão, e dando ênfase às práticas educacionais que definem estratégias de apoio à aprendizagem e à inclusão. Este decreto determina as bases e regras que asseguram a inclusão, como processo que procura reagir à variedade das exigências e capacidades de todos e de cada um dos alunos, por meio do crescimento da participação nos sistemas de aprendizagem e comunidade ligada à educação (n.º 1 do artigo 1.º).

A característica mais essencial da inclusão consiste na divisão da escola e do processo educacional e de aprendizagem, deixando de lado uma ideia limitada de estratégias de suporte para alunos com necessidades de educação especiais e ganhando uma perspetiva mais extensa, concebendo a instituição escolar como um todo, o que engloba múltiplas dimensões e a relação entre elas. Assim, outra característica que a diferencia é a ideia de que qualquer aluno pode, ao longo da sua vida na escola, precisar de estratégias de suporte para a aprendizagem. Dessa forma, entre as várias definições do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estão aquelas que se baseiam nas estratégias de

gestão de currículos a elaborar com fins de obter o sucesso educacional de cada aluno, tais como:

- 1) Acomodações curriculares: medidas de gestão dos currículos das escolas possibilitam acessibilidade ao currículo e às atividades associadas à aprendizagem na sala de aula por meio da diversidade e agrupamento apropriado de diversos métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, do ajustamento de materiais e recursos educacionais e da retirada de obstáculos na organização a nível dos espaços e das ferramentas, planeadas para atender aos vários estilos de aprendizagem de cada aluno produzindo o sucesso educacional.
- 2) Adaptações curriculares não significativas: medidas de gestão dos currículos que não afetem as aprendizagens previamente definidas nos documentos que definem os currículos, podem englobar adaptações a nível das metas e conteúdos, por meio da modificação na sua prioridade ou sequência, ou na entrada de objetivos específicos de nível intermediário, que possibilitam alcançar as metas globais e as aprendizagens mais importantes de maneira a desenvolver as competências pré-estabelecidas no perfil dos alunos quando da saída da escolaridade obrigatória.
- 3) Adaptações curriculares significativas: medidas de gestão dos currículos que impactam as aprendizagens pré-definidas nos documentos que definem os currículos, exigindo a inclusão de outras aprendizagens em substituição e definindo metas globais ao nível dos conhecimentos a serem adquiridos e das capacidades a alcançar, de maneira a proporcionar a autonomia, desenvolvimento e relacionamento a nível interpessoal.

Tais conceptualizações estão definidas numa estratégia que procura assegurar a acessibilidade ao currículo, percebido numa visão mais ampla que abrange questões relativas à organização a nível espacial e temporal, ferramentas, estratégias, atividades e avaliação, além dos conteúdos curriculares. Dessa forma, proporcionar melhores aprendizagens e desenvolver competências está baseado numa maior flexibilidade dos

currículos e na atividade efetiva e autônoma das instituições escolares (Pedros et al, 2018).

Ainda, segundo os autores supracitados, a estrutura de múltiplos níveis, percebida como um modelo compreensivo de ação, de natureza educativa ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos por meio da organização de uma série integrada de medidas de apoio à aprendizagem. Tal metodologia é chamada de multinível em relação à maneira como é feita a organização das ações de apoio à aprendizagem por graus de intervenção. Neste sentido, a estrutura global para a aprendizagem apresenta-se como uma alternativa que atende à organização de ações globais voltadas para todos os alunos, sendo definida como um modelo estruturante e um guia na criação de locais de aprendizagem disponíveis e efetivos para todos os alunos, formando um instrumento fundamental no plano de atuação em sala de aula. Assim, um dos traços do modelo é a organização multinível de intervenção. Tais níveis alteram-se em função do tipo, grau de intensidade, e frequência das intervenções, e são estabelecidos conforme as reações dos alunos aos mesmos. Passamos então a apresentar, sucintamente, estes níveis:

- 1) Nível 1 - Medidas globais, indicam as práticas ou serviços acessíveis com o propósito de promoção da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Assim, não dependem da detecção de demandas específicas de intervenção, sendo estratégias voltadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio estão relacionadas a este nível de intervenção, podendo ser feitas no começo e em diversos períodos do ano letivo, com a meta de prestar suporte a definição de setores prioritários de ação para todos, assim como de detectar os alunos em risco que podem precisar de avaliações e intervenções mais efetivas. Assim, as distintas maneiras de colher informações acerca das aprendizagens dos alunos, como os testes de aferição, podem também atender a estes propósitos.
- 2) Nível 2 - Estratégias seletivas, abrangem ações ou serviços voltados a alunos em condição de maior risco de fracasso escolar ou que apresentem demandas de apoio extra, conforme a reação às intervenções de nível 1. Tais estratégias podem consistir, por exemplo, em intervenções aplicadas em grupos específicos que tendem a ter duração breve.
- 3) Nível 3 - Estratégias adicionais, faz referência a intervenções mais comuns e intensivas, projetadas na proporção das necessidades e capacidades de cada aluno, aplicadas de forma individual ou em grupos restritos, e normalmente mais longos.

Tal nível de intervenção, por vezes, necessita de avaliações de especialistas. Assim, distintas estratégias de apoio à aprendizagem e à inclusão constituem, dessa forma, um permanente conjunto de intervenções à disposição de todos os alunos. Tais estratégias, dirigidas para a aprendizagem, exigem que a sua determinação seja feita com relação ao currículo.

Assim, o foco das estratégias de múltiplos níveis não é na avaliação do que foi aprendido, mas no processo de avaliação voltada para a aprendizagem. Dessa forma, a avaliação da formação toma uma natureza central nesta estratégia, na medida em que forma um estilo de avaliação focado na aprendizagem. As informações da avaliação da formação formam indicativos importantes sobre as ações e metodologias pedagógicas, acerca dos avanços dos alunos e das metodologias educativas das escolas, sendo em função desta análise de caráter compreensivo e integrado destas informações que se estabelecem intervenções ou estratégias de apoio (Pedroso et al, 2018).

Mais especificamente, e de acordo com o exposto no Decreto Lei 54/2018, as estratégias universais de apoio à aprendizagem e à inclusão, previstas no artigo 8º são: a) diferenciação pedagógica; b) as acomodações curriculares; c) o enriquecimento curricular; d) a promoção do comportamento pró-social, e) a intervenção com foco académico ou comportamental em grupos com poucas pessoas. Já as medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão, previstas no artigo 9º são: a) os percursos curriculares diferenciados; b) as adaptações curriculares não significativas; c) o apoio psicopedagógico; d) a antecipação e o reforço das aprendizagens; e) o suporte tutorial. A estratégias adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, previstas no artigo 10º, são: a) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) as adaptações curriculares significativas; c) o planeamento individual de transição; d) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) o desenvolvimento de capacidades para a autonomia a nível pessoal e social.

Assim, o professor de educação especial, enquanto integrante ativo da equipa de múltiplas disciplinas, toma uma função fundamental no processo de flexibilidade dos programas curriculares, ajudando a promover capacidades sociais e emocionais, implicando os alunos de forma ativa na construção da sua aprendizagem, mobilizando a promoção do desenvolvimento das áreas de habilidades descritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a saber: o potencial para solucionar problemas, relações interpessoais, o pensamento crítico e criativo, a cidadania. Desse modo, a sua função será

da mesma forma importante: (a) nos processos de gestão dos lugares de sala de aula, (b) na adequação dos recursos e materiais, (c) na constituição de grupos de alunos conforme as suas demandas e capacidades, (d) na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem, (e) na avaliação das aprendizagens, (f) na definição de percursos de melhoram das aprendizagens, (g) no trabalho entre disciplinas e (h) no controlo na aplicação de estratégias de suporte à aprendizagem (Pedroso et al., 2018).

Assim, a intervenção do professor de educação especial acontece segundo duas linhas associadas: à colaboração com os diversos intervenientes no processo educacional dos alunos; e ao suporte direto dado aos alunos que terá, sempre, uma conotação adicional ao trabalho que é realizado em sala de aula ou a outros contextos ligados à educação (Pedroso et al, 2018).

Correia (1997) afirmou que uma visão focada na intervenção em alunos com necessidades especiais sustenta a visão da inclusão como um processo que envolve, sempre que viável, a inserção dos mesmos na turma, necessitando para tal de todos os suportes apropriados às suas particularidades. Assim, a escola e a família devem proporcionar recursos e serviços de nível especializado – os quais podem ser de natureza educacional, terapêutica, psicológica, social e clínica. A este respeito, Correia (2003, 1997) refere-se como Educação Especial.

Mais tarde, Correia (2003) defendeu que a estrutura para a inclusão deve basear-se na noção da “criança-todo” e não só da “criança-aluno”. Tal descreveu um conceito de educação inclusiva que valoriza três níveis de desenvolvimento considerados fundamentais, nomeadamente, académico, sócio emocional, e pessoal. Este autor também defendeu que para seguir adiante com uma educação inclusiva, o professor necessitaria de práticas de educação mais flexíveis, ao invés de utilizar estratégias mais rotineiras, semelhantes para todos os alunos. Para tal, necessitaria de maior investimento no seu desenvolvimento profissional, a fim de saber mais sobre como reagir às situações com que se depara e pensar, sistematicamente, acerca do seu trabalho (Nóvoa, 1991; Schön, 1992).

### 3.1.5 EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical começa a ser vista como um direito humano aplicado a todas as crianças (Cintra, 1997). Segundo Ávila (2000), no ensino regular, a educação musical

aporta benefícios para todos os alunos a níveis psicomotor, social, afetivo e cognitivo, sendo fundamental para o desenvolvimento da pessoa como um todo. Por isso, é relevante passar para todos os alunos a variedade cultural que existe na música, desde a infância. Segundo Vasconcelos (2007), a música contribui para a construção social de uma realidade por meio de produções, práticas e pensamentos, levando-nos para certas realidades, registrando determinados tempos passados e tornando certas regiões únicas. Além disso, as artes, em geral, como cultura e meio de saber podem auxiliar para criar outros "quês" com significações outras, nas rotinas, ainda que somente imaginadas, resgatando e reinventando as identidades das pessoas.

É na década de 60 do séc. XX que nasce um novo caminho para a Educação Musical, no qual a disciplina passa a ser vista como contributo para o desenvolvimento auditivo, psicomotor, intelectual sócio-afetivo, e estético (Torres, 2015).

Segundo Diniz (2008), a função do ensino musical no ensino genérico é a de contribuir para desenvolver capacidades mentais e cognitivas e fazer crescer a sensibilidade para a música de jovens e crianças.

Já o ensino especializado, para este autor, tem o propósito de preparar o indivíduo para uma profissão ligada à música, fazendo bom uso das suas potencialidades psicológicas, através da aprendizagem desde novo, de um instrumento musical e da linguagem da música, por meio de um estudo intenso.

Pinto (2013) mencionou que é pelo facto de a música ter a função de intervir junto das crianças e dos jovens, que a mesma faz parte dos currículos escolares, procurando motivá-los para uma vivência musical ativa, aprendendo a tocar um instrumento, contactando com músicas populares e internacionais, e produzindo músicas.

Segundo Sousa (2003), são inúmeros aqueles que encontram valor em formar, submeter e introduzir o ensino musical, nas crianças, uma vez que a música produz a beleza nas culturas. Dessa forma, as aprendizagens alcançadas estendem-se a outras modalidades de competência das pessoas a níveis pessoal e social. Por isso, ao contribuírem para o desenvolvimento de capacidades de ação, audição e apreço musical, os profissionais da área educacional podem estar, ao mesmo tempo, a desenvolver ou a reforçar aspetos físicos, cognitivos e sociais.

Assim, segundo Barreira (2009), a música cria nos alunos maior sensibilidade, e capacidades sociais, linguísticas e criativas, essenciais à totalidade do seu desenvolvimento. Por isso, a música é vista como crucial para formar os alunos e

constituir currículos, sendo que ainda existe enorme esforço para que tal atividade deixe de ser somente apoio para adquirir novos conhecimentos.

### 3.1.6 PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A formação permanente, na área da Educação Musical, deverá constituir o projeto de formação de docentes para que os mesmos possam estar ainda mais preparados para lecionar, na sua área de conhecimento. Assim, uma formação permanente que possibilita a autorreflexão sobre o exercício do professor que pode ter várias linhas, desde programas criados em escolas, projetos particulares em que cada um investe numa constante atualização, até à formação em grupos (com os colegas) acerca da vida escolar e as suas problemáticas. Tal processo aumenta a segurança do docente, na medida em que ele pode tirar dúvidas acerca de vários pontos que integrarão a sua atividade nas escolas (Figueiredo, 2004).

Vasconcelos (2007) afirma que o ensino musical é um contributo para construir socialmente a realidade onde vivemos, por meio de produções, ações e desenvolvimento de ideias, conduzindo-nos a diversas realidades e marcando territórios por meio das tradições musicais. Assim, a música como forma artística poderá auxiliar para criação de novas realidades, sentidos, rotinas verdadeiras ou da imaginação, resgatando e reinventando a nossa identidade. Entretanto, para que este ensino consiga bons resultados há um agente de especial importância, que é o docente.

Swanwick (2000) afirmou que existem três valores essenciais para os professores: 1) encarar e considerar a música como um discurso, sendo que uma das metas do professor de música será levar a música a um plano prioritário de consciência; 2) ter em conta o discurso musical dos alunos, o que significa vê-los como acostumados à música, e submetê-los a diversos modos de análise essenciais ao desenvolvimento; 3) fluência do início ao fim.

Gomes e Simões (2007) destacam a relevância da música no ensino e o desenvolvimento de capacidades para a música, nomeadamente: (1) a motricidade, quando nos movimentamos ao som de alguma coisa, quando fazemos um ritmo com os pés ou algum objeto; (2) a cognição e criatividade, quando fazemos uma análise daquilo que escutamos, tocamos e algo é improvisado; (3) a afetividade ao sentir algo quando uma música toca, despertando em nós vários tipos de sentimentos e respostas. Assim, os professores são responsáveis pela segurança e confiança naquilo que transmitem e fazem, a fim de

promover o desenvolvimento de competências nos alunos, pois a sua dedicação ao trabalho precisa ser completa uma vez que estão a lidar e trabalhar com a emoção. Dessa forma, é necessário o docente conhecer músicas instrumentais e vocais que irá usar.

Segundo Boal-Palheiros (2003), a música ajuda na aprendizagem de outras disciplinas, o que motiva as crianças para várias tarefas nas aulas. O planeamento das atividades promove o questionamento sobre qual o repertório mais apropriado e acessível que se poderá aplicar, já que a escolha das músicas é uma ferramenta utilizada sempre pelos professores. Dessa forma, os docentes poderão promover a motivação das crianças, utilizando as músicas que as crianças já conhecem, mas também estimulando, de modo mais frequente, maneiras ativas de escuta, que as crianças usam e que poderão fazer crescer a sua ligação com a música (Boal-Palheiros, 2003).

### 3.1.7 EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL – QUE RELAÇÃO?

A educação musical é importante no desenvolvimento psicossocial de qualquer aluno (Ávila, 2000; Magalhães, 2011; Vasconcelos, 2007), e em particular, naqueles abrangidos pela educação inclusiva (Boal-Palheiros, 2003; Correia, 2003; Gomes & Simões, 2007). Daí a importância do estudo da influência da música e da educação musical nestes alunos, conforme exposto no presente relatório.

Quando um aluno traz as suas vivências musicais para a escola, os outros tornam-se conscientes delas e iniciam um processo de mútua interação. Assim, observando e copiando os outros alunos, também vivem essa experiência. Tal interação torna o aluno com NEE uma parte ativa na nova maneira de organizar a vida. Entretanto, para potenciar a aprendizagem dos alunos é preciso que o profissional da educação possua um excelente nível de conhecimentos acerca da(s) singularidades que os alunos possuem, de maneira a buscar materiais educativos que se adequem as necessidades dos alunos. Para tanto, é preciso que o professor aposte na sua formação.

Assim, segundo Nascimento et. al, (2005), citados por Pinto (2013), a música pode favorecer o desenvolvimento emocional das pessoas que apresentam NEE, tornando-as mais conscientes de si, fazendo crescer o seu lado emotivo, facilitando a sua integração social e ao nível das emoções, sendo relevante que o professor de música conheça os

obstáculos presentes dos seus alunos, e a necessidade de adaptações para manusear os instrumentos ou outras ferramentas no que toca a aprendizagem dos alunos com NEE.

De modo mais específico, podemos também referir, que a educação musical, é adequada para alunos autistas por estar voltada para o desenvolvimento.

Por este motivo, Barreira (2009) referiu que a educação musical não precisa de formar músicos futuros, mas dar atenção à formação integral de todos os alunos. Vasconcelos (2007) concorda e acrescenta que tal justifica constar nas ações previstas nos programas curriculares. O que importa, na essência, é que as crianças possam ter experiências diversas. Segundo Bréscia (2003), a música desenvolve a sua ação com o objetivo de melhorar a condição clínica das crianças com NEE, possibilitando criar um novo método terapêutico que além do desenvolvimento físico, facilitará a autoconfiança dos alunos. Assim, as próprias ferramentas musicais requerem uma avaliação no seu uso, em conciliação com a monitorização física. Os instrumentos de sopro, por exemplo, agem principalmente, sobre a função respiratória e o equilíbrio do corpo, já os de percussão exigem enorme habilidade física para o seu uso, enquanto os de cordas incidem na postura do aluno.

Devido à música viabilizar a comunicação, auxiliar a memória, motivar e organizar as reações a nível motor, ela é de suma relevância para a (re)educação e desenvolvimento das pessoas com NEE. Como afirmam Verdeau (1995), a música vivida, a sua compreensão, e a interpretação como perceção do ritmo e atividade rítmica podem ser usadas na pedagogia e terapia, dedicada a crianças, adultos ou idosos, individualmente ou em grupo, o que possibilita reunir os pilares de uma aprendizagem facilitada, de obter melhorias comportamentais, de uma ausência de determinados sintomas, e de uma possibilidade de comunicação entre pessoas que sofrem com todo o tipo de comprometimento a nível sensorial. Por conseguinte, Benezon (1985) defende a sua influência em deficiência auditiva, mental, e física, como, por exemplo, no autismo.

Assim, e além de todos os ganhos da educação musical já mencionados para alunos com NEE, a música ajuda a desenvolver a linguagem, a fala e coordenação motora na infância, o que melhora a sua capacidade de socializar e o seu equilíbrio emocional. Relativamente às deficiências de aprendizagem, facilita a concentração e a disciplina (Sullivan, 1997).

Em Portugal, foram realizados estudos que relacionam a educação musical com a educação inclusiva, conforme apresentamos de seguida.

No estudo realizado por Coelho (2011) com doze professores de Educação Musical do 2.º CEB que lecionavam em escolas públicas e privadas, nos concelhos de Oliveira de Azeméis e de Braga, com a finalidade de perceber como a Educação Musical pode contribuir para a inclusão e para o desenvolvimento pessoal dos alunos com NEE, conclui-se que a Educação Musical contribuiu, efetivamente. Os professores inquiridos atribuíram elevado grau de importância aos contributos da Educação Musical, nomeadamente, para a promoção da autoestima e da socialização, o desenvolvimento de capacidades percetivas, cognitivas, expressivas e criativas, e o desenvolvimento da capacidade de atenção e concentração.

Os resultados do estudo de Pinto (2013) baseados num programa de intervenção sobre educação musical realizado com crianças autistas e não autistas e respetivos pais, permitiram concluir que a implementação de projetos de educação musical permite verificar que a música tem uma grande importância na comunidade escolar, que é muito importante a envolvimento dos pais e familiares, e fundamental a inclusão social na comunidade escolar para o bem-estar físico, psicológico e social das crianças, independentemente, de serem ou não autistas.

Faria (2014) levou a cabo um estudo cujo objetivo foi mostrar a relevância da música no processo educativo inclusivo e de reabilitação, assim como, a sua aplicação e ganhos para o desenvolvimento das crianças na sua totalidade. Neste estudo de caso que incidiu na intervenção com dois alunos da educação pré-escolar, com 4 e 5 anos de idade foi possível concluir que a música pode ter um impacto diferenciador no sistema educacional, para a reabilitação e inclusão de crianças com NEE, e que a função do educador é permanentemente desafiadora, sendo que este deve, continuamente, avaliar com os seus alunos, o processo por meio dos resultados alcançados, adaptando e reformulando o planeamento da intervenção quando preciso e fomentar o respeito pelo que é diferente.

Ferreira (2014) realizou um estudo cujo objetivo foi saber se os docentes de expressão musical e de educação musical trabalham de maneira inclusiva com alunos com transtorno do Espectro Autista. Com este estudo procurou-se fazer uma reflexão sobre a inclusão de alunos com este problema no contexto educacional, tendo-se, também, avaliado o aspeto relativo ao trabalho de equipa entre os docentes, a função destes, e a relevância da música de acordo com uma visão inclusiva. Assim, estes autores concluíram que a formação disponibilizada aos docentes que trabalham com alunos com NEE é precária, com as respostas dos professores apontando ainda para uma deficiência de

recursos e formações sobre esta temática. Os resultados também apontaram para a falta de conhecimentos e dificuldades dos professores do ensino regular e da educação especial com relação às suas mais importantes responsabilidades e competências. Outros resultados indicaram a ausência de formação dos docentes de música para lidarem com alunos com autismo, pois, uma elevada percentagem relatou esta ausência de preparação, na sua formação inicial, e ainda não ter ajuda especializada para tal.

Entretanto, notou-se que os professores de música fazem um esforço para empregar abordagens diferentes para a promoção da inclusão dos alunos autistas nas suas salas, demonstrando cuidados no que toca à metodologia empregue. Entretanto, o estudo conclui que os docentes ainda têm muitas dificuldades no processo de inclusão, pois, mais de 30% relatou-as ao nível das competências para perceber e lidar com a condição emocional dos autistas, e para pensar nos meios assertivos de intervenção, além da má gestão do tempo, e das tarefas da educação convencional. No entanto, os professores que participaram no estudo reconheceram os contributos da música para o processo de ensino e aprendizagem, no que toca às habilidades para comunicar, expressar emoções e pensamentos, além da ajuda na inclusão dos alunos autistas, nas salas de aula. Em resumo, Ferreira (2014) concluiu que os educadores musicais começam a aplicar metodologias potenciadoras da inclusão de autistas, muito embora, tenha evidenciado obstáculos neste processo.

Ferrão (2016) realizou um estudo com 5 alunos de uma escola EB2,3 do concelho de Loulé, cujos objetivos eram i) compreender a influência da música no desenvolvimento pessoal dos alunos com NEE e da sua capacidade de iniciativa, ii) se a música melhora a socialização de alunos com NEE, e iii) verificar se a música é um meio facilitador no desenvolvimento do autoconceito dos alunos com NEE. Os resultados permitiram concluir que, uma vez aplicado um Programa de Educação Musical aos alunos em contexto escolar, em aulas extracurriculares, em 20 sessões durante 3 meses, verificou uma evolução positiva na participação das atividades propostas nas suas variadas formas. O que permitiu apreciar o reforço positivo no desempenho e na gestão das decisões pessoais. No que diz respeito à socialização, observou-se que a música atuou como um incentivo, apesar de em escala diminuta. Apenas no autoconceito não houve manifestação de alteração do mesmo, não tendo sido possível clarificar comportamentos que demonstrassem uma melhor aceitação de si mesmo ou do reconhecimento do seu valor, em contextos dissemelhantes (Ferrão, 2016).

Não obstante todo o esforço para tentar mudar o paradigma da inclusão no ensino genérico, no ensino especializado em música não há muitas evidências que esse esforço seja feito. Talvez se deva ao facto de se tratar de uma forma de ensino mais específica, em que, após uma rigorosa seleção dos alunos, apenas uma minoria consegue frequentar essa via de ensino.

## 3.2. *METODOLOGIA*

Neste ponto, é realizado um enquadramento metodológico de suporte às decisões tomadas na implementação do estudo, e apresentados os participantes e procedimentos de recolha de dados.

### 3.2.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A música como temática da Educação Inclusiva para todos tem sido, uma prioridade essencial de vários países. Este facto leva a um investimento no futuro de todos os alunos, assim como nas suas ideias. Pelo menos, num plano teórico, a educação deve ser mais tolerante e inclusiva compreendendo assim a flexibilidade no currículo de cada aluno.

Implementar um projeto de investigação como este, supõe que se construa um processo metodológico essencial, em que a definição das problemáticas e os objetivos de estudo se prenderão com a essência deste relatório. Assim, o objetivo deste trabalho é perceber a formação dos docentes de Educação Musical quando toca aos alunos com NEE.

A produção científica moderna e sua confiabilidade derivam das metodologias científicas e suas normas e diretrizes. Segundo Este(2016), a metodologia científica compreende no conjunto dos métodos válidos que podem ser utilizados em uma produção acadêmica, ou seja, estipula as normas de elaboração de um trabalho para que o mesmo possa ser considerado acadêmico e científico, também sendo definida como um conjunto de técnicas e processos que resultam em uma produção científica.

Para Minayo (1994), a metodologia dos estudos acadêmicos deve ser selecionada de acordo com o tipo, os objetivos e os materiais que serão utilizados pelos autores. Análises empíricas e qualitativas, ou seja, que realizam análises de objetos de estudo, devem compreender em uma metodologia de identificação, organização e utilização dos dados

coletados para a pesquisa, sempre analisando as amostras, variáveis e hipóteses do estudo.

Logo, em linhas gerais, considera-se que o conhecimento científico deve ser sempre pautado por um método científico, onde deve haver observação direta de um fenômeno, variáveis, hipóteses testáveis, justificativas lógicas, autocorreção e outros (Sampieri et al., 2014).

Um dos focos de tais estudos é a qualitativa que deve atender a alguns critérios para que seja corretamente categorizada. Por exemplo, deve ser, primordialmente, descritiva. Isso é, deve descrever os fatos e conceitos temáticos. Também, é possível observar que os dados recolhidos não podem ser quantificados, isso é, não são numerologia simbólica, mas sim a análise de ideias, vivências, opiniões e ações das partes envolvidas (Alvarenga, 2012), como no presente estudo.

Sampieri et al. (2014) explicam que devido à sua condição singular, ou seja, cada indivíduo objeto de estudo apresenta uma resposta diferente. Tal, torna necessário que esses dados sejam analisados, individualmente, sendo que cada um tem uma perspectiva diferente para uma realidade igual ou similar.

Justificando a abordagem mista que aqui se apresenta, inquérito por questionário foi utilizado como ferramenta de recolha dos dados.

Pretende-se neste projeto não só enumerar respostas sociais e educativas, mas também interpretar e compreender a realidade tal como ela é experienciada pelos próprios professores que a vivenciam.

As investigações qualitativas valorizam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Consequentemente, a análise será realizada não só pela observação dos alunos, mas também pela recolha de testemunhos de docentes. Com efeito, Bogdan e Biklen (1994) consideram que a abordagem qualitativa permite descrever um fenômeno em profundidade através da recolha e análise dos significados e impressões subjetivas dos sujeitos intervenientes, na tentativa de captar e compreender, em rigor e pormenor as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Os mesmos autores referem que os estudos qualitativos não têm como objetivo realizar generalizações, mas sim, particularizar e compreender os sujeitos e os fenômenos na sua complexidade e singularidade.

Deste modo, os estudos de natureza qualitativa focam mais os processos do que os resultados (Bogdan & Biklen, 1994), bem como a compreensão e a interpretação dos

factos e fenómenos. Em verdade, os métodos qualitativos permitem “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Serrano, 2014, p. 32). A pesquisa qualitativa parte da construção do conhecimento através “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefébvre, 1990 cit. Pacheco, 1995. p. 16). Assim, em investigação qualitativa os estudos das hipóteses surgem a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados.

Neste estudo, realizou-se uma abordagem dupla, através da complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos. A abordagem quantitativa permite também, obter medidas, indicadores e parâmetros de estatística capazes de descrever comportamentos, apontar tendências futuras e fazer inferências para a população alvo a partir da amostra. Neste sentido, o tratamento e a análise de dados quantitativos assenta numa metodologia de ferramentas quantitativas que pretendem a validação de hipóteses previamente definidas e que decorrem de uma teoria de suporte.

O tratamento e a análise de dados qualitativos está, portanto, associado a uma postura interpretativa que procura, através de uma coleção massiva de dados, encontrar ligações entre categorias e conceitos de maneira a construir pressupostos teóricos suficientemente válidos que permitam a sua generalização. Deste modo, pretende-se recolher dados mensuráveis sobre as respostas sociais de inclusão destes alunos na sociedade onde estão inseridos.

Por conseguinte, neste projeto procedeu-se à implementação de um inquérito por questionário e à observação participante. Com efeito, estas técnicas colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos em análise e permitem compreender com rigor e pormenor as suas realidades e circunstâncias específicas.

### 3.2.2 RECOLHA DE DADOS

O questionário realizado em ambiente virtual colocou-se como uma opção viável. Para que esse objetivo fosse cumprido foi criado um questionário com 16 questões de escolha múltipla e de resposta aberta (ver Anexo A).

Os participantes neste estudo eram professores de Educação Musical no ativo.

Entre 12 e 16 de dezembro de 2020, foi implementado um questionário-piloto com 6 professores de música e educação musical. Foram escolhidos, aleatoriamente, 60 agrupamentos de escolas de Bragança, Porto e Lisboa. Esta escolha deveu-se ao facto de

apenas nestes três distritos existir um Mestrado em Educação Musical, posteriormente foram realizadas pequenas alterações ao questionário.

No dia 16 de janeiro de 2021 foi efetuado um levantamento e seleção de 13 agrupamentos de escolas de Bragança, 23 do Porto e 24 de Lisboa. Esta escolha deveu-se ao facto de apenas nestes três distritos existir um Mestrado em Educação Musical.

No dia seguinte foi enviado um e-mail para cada diretor de agrupamento a solicitar apoio na divulgação do questionário aos professores de Educação Musical do Agrupamento. O questionário manteve-se disponível até ao dia 31 de janeiro. Foram obtidas 67 respostas válidas.

A recolha de dados teve por objetivo avaliar e compreender o perfil de 67 docentes de educação musical. Em concreto, procurou-se averiguar se a formação dos professores de Educação Musical é suficiente para a sua *práxis*. De uma forma abrangente, a opinião destes professores foi essencial para a última etapa analítica.

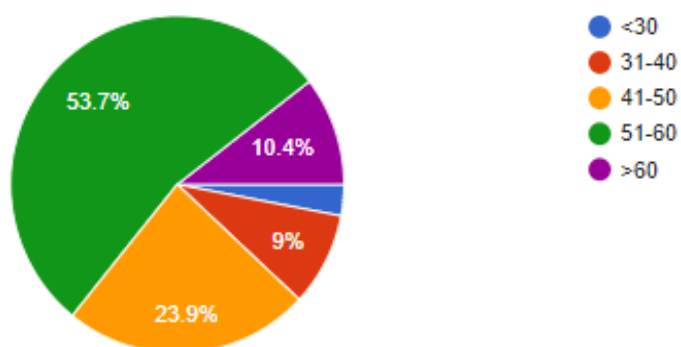
### 3.3. *RESULTADOS*

Neste ponto, são apresentados e discutidos resultados da implementação do questionário supramencionado.

#### 3.3.1 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

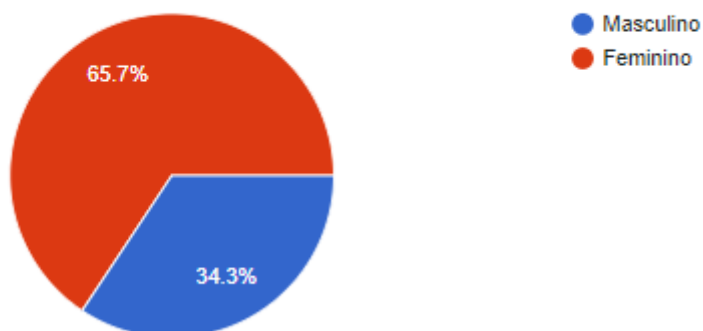
O gráfico seguinte apresenta a distribuição das idades dos inquiridos por intervalos.

Gráfico 1. Idade dos professores de Educação Musical



No gráfico anterior, 53,7% (36 inquiridos) têm entre 51 e 60 anos, 23,9% (16 inquiridos) têm entre 41 e 50 anos, (10,4%) (7 inquiridos) têm mais de 60, 9% (6 inquiridos) têm entre 31 e 40 anos, e 3% (2) professores têm menos de 30 anos. O gráfico seguinte apresenta o género dos inquiridos.

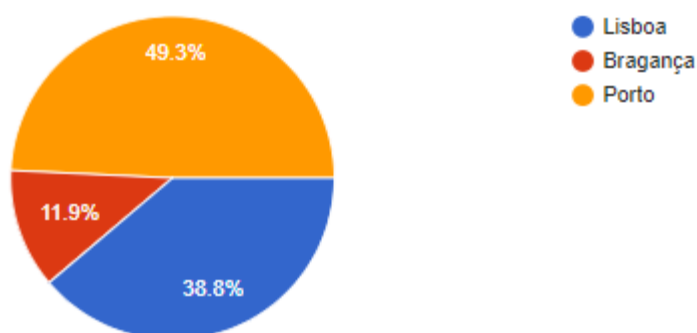
Gráfico 2. Género dos professores de Educação Musical



Do gráfico anterior, pode destacar-se que 65,7% (44) professores são do género feminino e (34,3%) 23 do género masculino.

O gráfico seguinte evidencia os distritos onde lecionam os inquiridos.

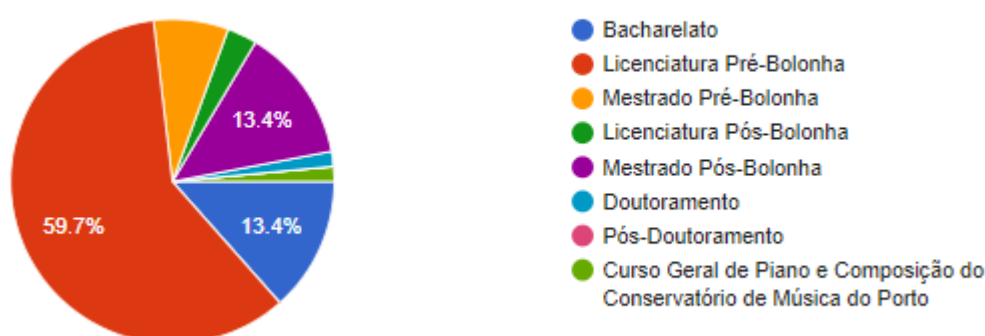
Gráfico 3. Distrito onde lecionamos inquiridos



Observando o gráfico acima, a maioria 49,3% (33) dos inquiridos leciona, no distrito do Porto, seguidos de 38,8% (26) no de Lisboa, e 11,9% (8) no de Bragança.

O gráfico seguinte evidencia a habilitação académica (maior grau) dos inquiridos.

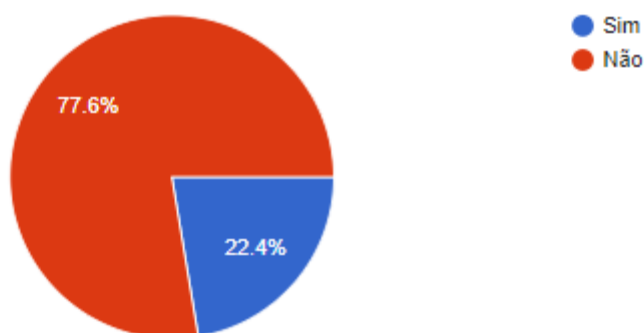
Gráfico 4. Habilitação académica (Maior Grau)



O gráfico acima mostra que a maioria dos inquiridos (40) possui licenciatura pré-Bolonha, sendo seguidos por 9 inquiridos com bacharelato, 9 com mestrado pós-Bolonha, 5 com mestrado Pré-Bolonha, 2 com Licenciatura pós-Bolonha, 1 com doutoramento, e 1 com o Curso Geral de Piano e Composição do Conservatório de Música do Porto.

O gráfico seguinte responde à questão: "A formação académica que frequentou incluía alguma Unidade Curricular ligada à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva?".

Gráfico 5. Frequência de Unidade Curricular ligada à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva



Dos 67 inquiridos, a maioria 77,6% (52) assinalou a opção "não", e os demais 22,4% (15) inquiridos assinalaram "sim".

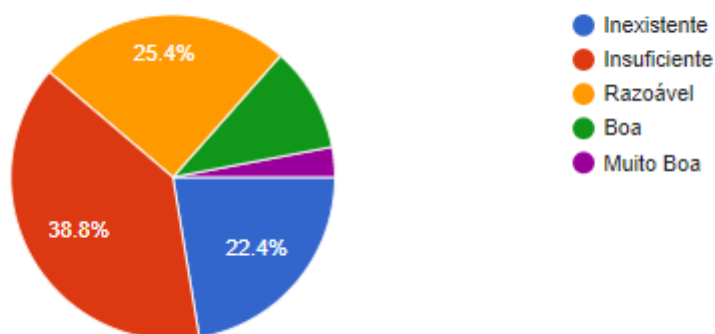
Para complementar esta questão, os inquiridos que assinalaram "sim", foram solicitados a indicar qual o assunto/tipo de unidade curricular. Alguns afirmaram ter frequentado mais do que uma unidade (verificando-se 18 respostas), como apresentado na tabela seguinte.

Tabela 3. Unidades curriculares relativas à Educação Inclusiva/Educação Especial frequentadas pelos inquiridos

UNIDADES CURRICULARES	QUANTIDADE DE RESPONDENTES
Música e as Necessidades especiais	1
Música como recurso da educação especial	1
Educação Especial	3
Educação para a Diversidade	1
Doenças que poderão estar na base das dificuldades da aprendizagem	1
Musicoterapia	2
Necessidades Educativas especiais (5 vezes)	5
Necessidades educativas (2 vezes)	2
Psicologia educacional	2

Os inquiridos foram questionados sobre como avaliam a sua formação académica em educação musical, na área da Educação Especial. O gráfico seguinte apresenta os resultados.

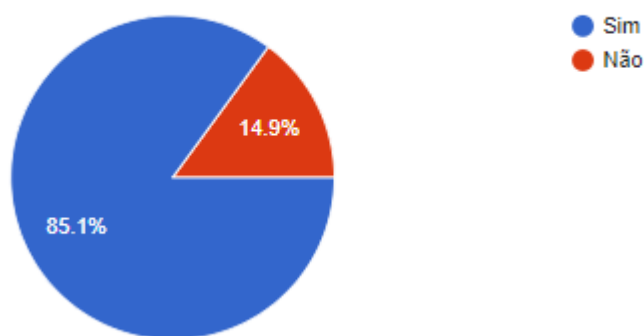
Gráfico 6. Avaliação da formação do Educação Musical na área da Educação Especial



Dos 67 professores, 2 assinalaram "muito boa", 7 "boa", 17 "razoável", 26 "insuficiente", e 15 "inexistente".

O gráfico seguinte apresenta resultados: "Como professor de Educação Musical, sente necessidade de aprofundar conteúdos específicos de Educação Especial?".

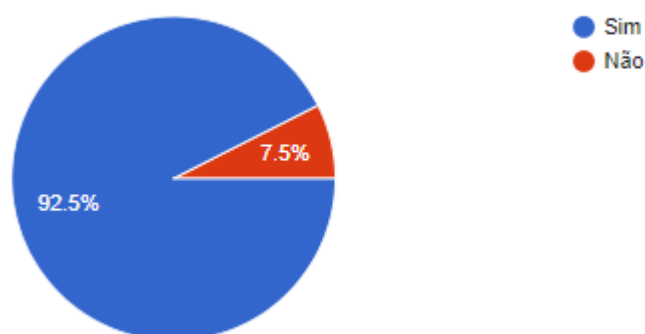
Gráfico 7. Necessidade de aprofundar conteúdo específico da Educação Especial



Responderam "sim" 57 inquiridos, e responderam "não" 10.

O gráfico seguinte evidencia os resultados relativos à questão "Importância da oferta de formação contínua para professores de Educação Musical sobre da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva".

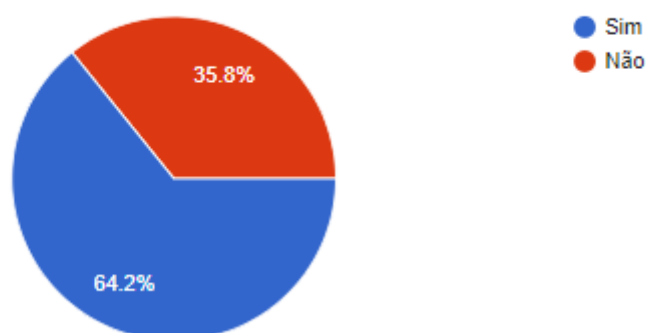
Gráfico 8. Importância da oferta de formação contínua para professores de Educação Musical sobre da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva



Responderam "sim" 62 inquiridos, e "não" 5.

O gráfico seguinte evidencia resultados relativos à questão "Procurou de formação contínua na área da Educação Especial e/ou da Educação Inclusiva?".

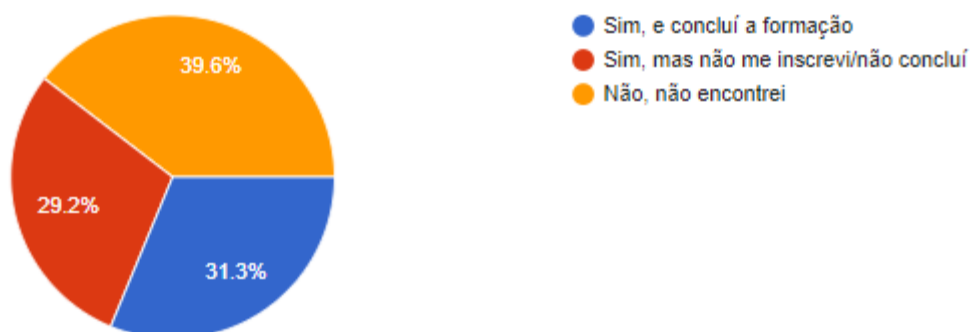
Gráfico 9. Procurou de formação contínua na área da Educação Especial e/ou da Educação Inclusiva?



Responderam "sim" 64,3% (43) inquiridos, e "não" 35,8% (24).

Os inquiridos que assinalaram "sim" foram solicitados a responder se encontraram algum programa para a formação continuada.

Gráfico 10. Encontraram e frequentaram formação contínua



Responderam que encontraram e concluíram formação 39,6% (15) professores, 31,3% (14) encontraram, mas não frequentaram ou não concluíram 29,2% (19) não encontraram.

Com a finalidade de abordar melhor a perceção dos profissionais participantes no presente estudo, a questão seguinte, pela qual foram interpelados, procurou verificar se eles já tinham algum aluno com NEE.

Gráfico 11. Contacto alunos com NEE



Um inquirido assinalou "Não", e 98,5% (66) inquiridos assinalaram "Sim".

O gráfico seguinte evidencia os resultados da questão "Sentiu/sente dificuldades na lecionação com alunos com NEE?".

Gráfico 12. Dificuldades em lecionar com alunos com NEE



Responderam "Sim" 74,2% (49) inquiridos, e 25,8% (17) responderam "Não". Os participantes que responderam "não", saltaram para a questão 12. Adiante, os inquiridos que responderam "sim" foram questionados sobre as dificuldades que sentiram ao lecionar. O gráfico seguinte apresenta os dados recolhidos.

Tabela 4. Nível das dificuldades sentidas

Nível da dificuldade ao lidar com o aluno	N.º de professores de Educação Musical
Atenção	38
Comportamento	37
Autonomia/ Participação	35
Cooperação/Sociabilidade	31
Aquisição de conhecimentos musicais	24
Interpretação Musical	24
Criação/ Composição	21
Responsabilidade	18
Interpretação vocal	16
Improvisação (em tempo real)	15
Audição	13
Motoras	1
Interação com a turma	

A questão seguinte procurou avaliar se os professores sentiram/sentiram dificuldades na gestão da turma. Para tal, classificaram as suas respostas de acordo com afinidades de tema, como apresentado, em seguida:

Tabela 5. *Dificuldades na gestão da turma*

Nível da dificuldade ao lidar com a turma do aluno	N.º de inquiridos
Comportamento	34
Atenção	32
Cooperação/Sociabilidade	25
Aquisição de conhecimentos musicais	24
Autonomia/ Participação	21
Interpretação Musical	21
Criação/ Composição	17
Improvisação (em tempo real)	15
Interpretação vocal	13
Responsabilidade	13
Audição	11
Não sentiu dificuldades na gestão da turma	

Por último, foram solicitados comentários. Dos 67 inquiridos, apenas 7 responderam. Um alegou que existem muitos alunos com NEE que deveriam frequentar atividades musicais paralelas, tais como musicoterapia e/ou apoio individualizado, o que não acontece, porque não existe essa oferta, na maioria das escolas, por perceberem que a Educação Musical continua a ser desvalorizada pelos encarregados de educação, pelas escolas, e pelo Ministério da Educação. Outro, respondeu que a Educação Musical deve fazer parte do currículo do aluno de Educação Especial, porque é uma arte motivadora de alegria, quer cantando, quer tocando instrumentos. Um dos respondentes alegou necessidade de oferta de formação contínua para professores de Educação Musical que abordem o tema da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Outra resposta contemplava que a maioria dos Manuais de Educação Musical não tinha qualquer proposta para alunos com NEE, o que seria muito interessante e útil para os docentes. Por último, outro inquirido alegou nas suas considerações finais que este tema deveria constar nos cursos de formação de professores de música.

### 3.3.1 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em vista o objetivo das primeiras questões de pesquisa que compunham o questionário supracitado, é possível colocar que o perfil médio dos integrantes da pesquisa é do género feminino, com idade que varia entre os 51 e 60 anos e que lecionam

na região do Porto, sendo a maior parte deles com habilitação acadêmica de maior grau em licenciatura Pré-Bolonha.

Sendo essa uma das principais questões, a pergunta número cinco evidencia que a maioria significativa dos inquiridos (77,6%) não possui teve formação inicial e contínua, em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Quando foram apresentados a uma série de conteúdos que relacionam a música com a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, apenas 18 dos 67 inquiridos afirmaram terem tido contato com um ou mais, durante o seu processo de formação, sendo os mais frequentes: NEE, Educação Especial, necessidades educativas, musicoterapia e psicologia educacional.

Frente a esses resultados, a maior parte dos inquiridos (38,8%) classificou a presença da Educação Especial e seus conceitos relacionados durante o processo de formação em música como insuficiente, 25,4% classificam-na como razoável e ainda 22,4% classificaram-na como inexistente. Demonstra, assim, um grande desfasamento ao nível destes conteúdos.

Os resultados apontam ainda para que a maioria dos professores inquiridos (85,1%) acredita que seria de grande utilidade que os conteúdos relacionados com a Educação Especial fossem aprofundados e melhor fundamentados durante o processo de formação docente de Educação Musical. 64,2% dos inquiridos alegam que precisaram buscar por cursos especializados em Educação Especial e Inclusiva para lidar com esses alunos durante as suas atividades profissionais. Porém, apenas 31,3% alegam terem concluído esse processo, bem como 29,2% afirmam não terem tido sucesso na procura e na escolha de um curso para essa especialização.

Em contrapartida à ausência desses conteúdos durante o processo de formação de música desses professores, 98,5% deles alegaram que já tiveram ou ainda possuem contato direto com alunos que pertencem à Educação Inclusiva ou Especial. E 74,2% deles relatam que possuíram ou ainda possuem dificuldades de lecionar para esses anos, o que pode ser justamente derivado da ausência desses conteúdos durante a preparação desses profissionais. As dificuldades apontadas como mais frequentes são: atenção, comportamento, autonomia e sociabilidade.

Um aspeto relevante deste trabalho é a maioria dos inquiridos ter tido contacto com alunos com NEE e a mesma não se ter sentido com preparada para lidar com a situação. Tal levou a constrangimentos como a dinâmica com a turma. Os maiores problemas

evidenciados na análise às respostas ao questionário foram ao nível do comportamento, atitude, e atenção, mais relevados que os conteúdos da Educação Musical.

Atendendo à minha experiência profissional, um aluno com NEE condiciona a gestão da dinâmica da turma, seja pelo facto de o aluno não conseguir executar as performances ou por este apresentar comportamentos "estranhos", na sala de aula. Creio não ser um problema exclusivo da Educação Musical, mas transversal ao ensino. Também pela prática que tenho, observei que, em raras exceções, os alunos com NEE estão bem integrados, nas suas turmas. Com a necessidade que cada professor tem de lecionar os conteúdos do programa curricular da sua disciplina, escasseia o tempo para trabalhar as singularidades de cada aluno. Isto está presente no documento do perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mas na prática não acontece devido às condicionantes do currículo específico de cada disciplina.

Penso que a questão das características pessoais de cada aluno, ao nível do ensino pré-escolar é corretamente trabalhada, uma vez que o seu currículo é muito mais flexível e permite aos educadores trabalharem e prepararem melhor as turmas onde os NEE estão inseridos.

Os dados recolhidos indicam que a formação dos professores de Educação Musical é débil, apresenta muitas lacunas ou é inexistente. Os dados indicam também que os professores ao ter alunos com NEE na sala sentem dificuldades ao nível da gestão da turma e ao nível da própria interação com o aluno.

É importante salientar que os alunos com NEE são uma realidade presente no quotidiano dos professores de Educação Musical, e há uma grave lacuna na preparação, que pode levar ao comprometimento da aula, pois o professor não tem recursos disponíveis.

Com os dados apurados creio que se pode concluir que há uma disparidade na formação dos docentes de Educação Musical. No caso do IPB e IPP, há um cuidado e interesse em preparar os futuros docentes para lidar com esta população. No caso do FCHS, esse assunto aparenta não ter sido tido em conta.

No entanto, o período de formação do professor de educação musical é muito curto para abordar todas as questões inerentes. Penso que seja normal cada IES direcionam o foco da formação no sentido que cada centro segue.

## 4. CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES FINAIS

Esta etapa chegou ao fim! Foi uma jornada difícil, mas muito enriquecedora. Aprendi muitas estratégias e tive contacto com várias formas diferentes de trabalhar. Aprendi a ter uma prática mais reflexiva e a perceber que há várias formas de fazer a mesma atividade, mas o importante é a confiança e conhecimento que me leva a fazer cada escolha. Podemos errar muitas vezes, mas esse erro só deve servir para que no futuro não o cometa, novamente.

Ajudou-me a perceber a enorme satisfação que é lecionar Educação Musical, se tivermos uma prática consciente e responsável vamos conseguir dotar os alunos de capacidades que lhes sirvam para a vida toda. Pensando assim, é muito satisfatório poder marcar a vida dos alunos, da mesma forma que eles nos marcam a nós.

Sinto também que tenho uma melhor capacidade para resolver imprevistos. O melhor exemplo que posso dar é o facto de a meio do ano letivo ter de, em poucos dias, preparar metodologias e material para lecionar no formato de Ensino à Distância. Foi um obstáculo que ninguém previu, mas que no final, foi superado com sucesso. E refletindo sobre a questão, penso numa experiência extra na minha formação. Tive a oportunidade de implementar e vivenciar novas atividades, como a criação musical, a música contemporânea, e acompanhar os alunos com o cavaquinho.

A ajuda da professora cooperante e de todos os professores do mestrado, ajudaram a desenvolver a capacidade de pensar e observar uma adversidade de várias perspetivas, o que no futuro vai facilitar a integração de alunos com as mais diversas características.

Tudo isto levou a um reforçar da minha identidade enquanto docente, que deve continuar com o foco em melhorar a minha prática cada dia. Procurar estratégias para me manter motivado para contribuir para uma melhor prática da Educação Musical, em Portugal. Sempre com um olhar atento nos momentos musicais que poderei proporcionar aos alunos. Reconheço também que com a ajuda da professora cooperante aprendi que não podemos fazer tudo sozinhos, é tão difícil como importante saber pedir ajuda aos outros. Quanto ao Projeto de Investigação, ajudou-me a responder a algumas dúvidas acerca das NEE, mas, sobretudo, ajudou-me a perceber este contexto em específico. Perceber que existem mais pessoas com as mesmas dificuldades que as minha, motiva-me para continuar a trabalhar para a sua resolução. É bom poder ser investigador por um momento, e procurar aprofundar e melhorar cada vez mais as minhas capacidades nesta

área. É importante poder trabalhar em projetos Educativos e ter a capacidade de identificar problemas e ter a capacidade de sugerir e implementar soluções.

O imediatismo que se torna cada vez mais presente na sociedade atual pode trazer consequências negativas no desenvolvimento das crianças.

Desse modo, as metodologias de ensino-aprendizagem também são afetadas e passam a perder a sua eficácia. O ensino lúdico pode se apresentar como uma boa saída nesse cenário. Visto que, através da curiosidade desses alunos o ensino pode se tornar algo interessante para os mesmos, de novo.

A rotina da sala de aula pode ser cansativa tanto para o professor quanto para o aluno, por isso é necessário criar diversas atividades que atraiam a atenção do aluno; no entanto, reforçando que embora algumas atividades sejam mais divertidas do que outras, já que o foco principal é sempre o ensino.

A música é uma ótima ferramenta para aliar diversão e aprendizagem, principalmente considerando a realidade das escolas, pouco investimento e poucas ferramentas disponíveis. Hoje, com a tecnologia, todos têm acesso aos mais variados tipos de música, que transformam atividades a partir da música, atividades de baixo custo e que podem ser utilizadas por todos.

Por meio da investigação, foi possível perceber a forma como os conteúdos relacionados à Educação Inclusiva/Especial possuem um espaço extremamente limitado durante a formação musical de professores de Educação Musical, ou até mesmo não sendo citado como conteúdo ao longo dos cursos, como é relatado pela maioria dos integrantes da pesquisa apresentada neste trabalho.

Além disso, as evidências recolhidas demonstram que existe uma grande dificuldade em achar bibliografia que relacione a Educação Inclusiva/Especial com a formação do professor de educação em Portugal.

O facto da escassez da formação contínua para professores de educação musical pode ser alarmante, nos dias de hoje.

Concluo esta etapa de formação, muito cansado, mas com um sentimento de que cresci durante todo o processo. Reconheço que isso só foi graças às pessoas que dele fizeram parte.

E fica o desejo de poder continuar esta caminhada profissionalmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, E. J., Silva, B. D. da, & Silva, R. D. S. da. (2017). Mapeamento Dos Estudos Sobre a Formação De Professores No Âmbito Do Processo De Bolonha Em Portugal. *Revista Observatório*, 3(6), 248. doi: 10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p248
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill Interamericana.
- Barreira, N. (2009). Música em Psicoterapia. Em M. Ferraz (Org.), *Terapias Expressivas Integradas* (Vol. 1, pp. 197–213). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Benenzon, R.O. (1985) *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Boal-Palheiros, G. (2003). Educação Musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, (117), 5–18.
- Boal-Palheiros, G. (2003). Educação Musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, (117), 5–18.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(02), 103–118. doi: 10.1017/s0265051701000213
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos (Livro 12)*. Porto: Porto Editora.
- Brasil, A., Paz, A. L., & Caetano, A. P. (2021). A dádiva na biografia dos professores de música: Uma análise maussiana da formação da docência em Portugal e no Brasil. *Per Musi*, (40), 1–19. doi: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2020.22038>
- Bréscia, V. P. (2003). *Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Bruschini, C., & Pinto, C. R. (2001). Introdução. Em C. Bruschini & C. R. Pinto (Org.), *Tempos e lugares de gênero* (pp. 7–13). São Paulo: Editora 34/ Fundação Carlos Chagas. <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/bibliografiaanotada/arquivo/TLGenero.pdf>
- Carneiro, H. F. G. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: Uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*

(Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Universidade Católica Portuguesa, Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/15897>

Carneiro, H. F., & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal: Contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(04)*, 145–150. doi: 10.17979/reipe.2017.0.04.2769

Cintra, G. (1997). XXII Congresso Mundial ISME. *Associação Portuguesa de Educação Musical – Boletim 92*, 18-19.

Coelho, A. (2011). *A importância da educação musical no desenvolvimento pessoal dos alunos NEE: Perspectivas e práticas pedagógicas dos professores de educação musical*. (Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação Jean Piaget).

Correia, A. M. B., & Fernandes, P. (2019). A Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Em L. C. da Silva, C. F. dos Reis, & W. F. da Silva (Org.), *Educação especial e inclusão educacional: Evidências e esmaecimentos na formação dos professores* (pp. 9–24). Uberlândia: Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.9-24>

Correia, A. M., & Fernandes, P. (2016). Educação Especial: Limites e potencialidades da educação inclusiva. *Interritórios*, 2(3), 24–48. <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.8689>

Correia, L. de M. (2018, abril 15). Para acabar de vez com a educação especial ou o paradigma da anticiência e do fundamentalismo. *Jornal O Público*. <https://www.publico.pt/2018/04/15/sociedade/opiniao/para-acabar-de-vez-com-a-educacao-especial-ou-o-paradigma-da-anticiencia-e-do-fundamentalismo-1810260>

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (Org.), *Educação especial e*

*inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-41). Porto: Porto Editora.

Cruz, S. F. P. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/2745>

D'Avila, H. (2000). Estudo comparativo de metodologias de Educação Musical—Abordagens temáticas. *Educação Musical*.

Diniz, A. W. (2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializado e genérico da Música. *Revista de Educação Musical*, 118, 16-17.

Faria, M. C. (2014). *O contributo da música na educação, reabilitação e inclusão de crianças com N.E.E.* (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). Universidade Portucalense, Porto. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/1200>

Felício, H. M. dos S. (2020). Formação de professores em Brasil e Portugal: Revisão de literatura na perspectiva do diálogo luso-brasileiro dialogue. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 12(28), 489–505.

Ferrão, M. P. T. de S. G. (2016). *O contributo dum programa de Educação Musical na capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10284/5536>

Ferreira, I. A. T. (2014). *A música em contexto escolar: Inclusão ou exclusão do aluno com espectro do autismo* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1444/1/TM\\_2014\\_EE.InesFerreira.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1444/1/TM_2014_EE.InesFerreira.pdf)

Figueiredo, S. (2004). Formação continuada em educação musical. *Revista De Educação Musical*, 120, 13-20.

- França, C. C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: Teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13(21), 5–41.
- Gomes, A. M. P. M., & Simões, A. (2007). A Música e a criança com distúrbios de comunicação e Linguagem. *Cadernos de Estudo: Educação Especial*, (5), 127–141.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. Em L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Hallam, S. (2012). The effects of background music on health and wellbeing. Em R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 491–501). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0032>
- Hegarty, S. (1994). *A integração na Europa: um desafio contemporâneo*. Comunicação apresentada no Seminário Europeu Hélios: Escola e Integração na Europa: valores e práticas, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcowpcon/uploads/2010/09/programa\\_EdMusical\\_2Ciclo.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcowpcon/uploads/2010/09/programa_EdMusical_2Ciclo.pdf)
- Instituto Nacional para a Reabilitação. (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência [Convenção]. Instituto Nacional para a Reabilitação. Obtido de Instituto Nacional para a Reabilitação website: <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Convenção+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Deficiência/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos. Em R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kauffman, J. M., Felder, M., Ahrbeck, B., Badar, J., & Schneiders, K. (2018). Inclusion of all students in general education?: International appeal for a more temperate approach to inclusion. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 1–10. <https://doi.org/10.9782/17-00009>
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan*, (5), 63–78. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.5.63>

- Magalhães, R. de C. B. P. (Ed.). (2011). *Educação Inclusiva: Escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Minayo, M. C. de S. (1994). Quantitativo e qualitativo em indicadores de saúde: Revendo conceitos. Em M. F. F. de L. e Costa & R. P. de Sousa (Eds.), *Anais do II Congresso Brasileiro de Epidemiologia* (pp. 25–33). Belo Horizonte: COOPMED/ Associação Brasileira de Saúde Coletiva.
- Ministério da Educação. (1991). Programa Educação Musical: Plano de organização do ensino-aprendizagem: Ensino básico – 2º ciclo [vol. II]. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Obtido de [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa\\_EdMusical\\_2Ciclo.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_EdMusical_2Ciclo.pdf)
- Molina, P. M. A. de O., & Filho, P. O. R. (2019). Desafios da inovação pedagógica num curso interdisciplinar de formação de professores de música. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23(esp1), 798–817. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13017>
- Nóvoa, A. (1991). O passado e presente dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9–32). Porto: Porto Editora.
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?: Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1(5), 35–43. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2394>
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário: Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, 1, 39–49. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/8891>
- Pedroso, J. V. (dir. geral), Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça,

- M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Pinto, T. E. G. (2013). *A Música na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10696/1/TIAGO\\_PINTO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10696/1/TIAGO_PINTO.pdf)
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Profedições.
- Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.; M. Á. T. Castellanos, J. M. Chacón, M. I. R. Martínez, & Z. G. García, Eds.). Santa Fé: McGraw-Hill/ Interamericana. Obtido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 77–92). Lisboa: Dom Quixote.
- Serrano, G.P. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/237798499>
- Snyders, G. (1997). *A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?* (3ª ed). São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação –3º Volume*. Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sullivan, L. E. (1997). *Enchanting powers: Music in the world's religions*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. (2000). Ensinar Música musicalmente. *Estudo Comparativo de metodologias de Educação Musical - abordagens temáticas III*, 104, 8-10.
- Torres, R. M. (2015). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.

UNESCO, & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf)

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Universal declaration of human rights [1948], No. 217 [III] A (2017). <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

Universidad Nacional del Este, Rectorado & Escuela de Posgrado. (2014). *Maestría en investigación científica: Proyecto académico*. Universidad Nacional del Este. Obtido de Universidad Nacional del Este website: [https://posgradoune.edu.py/descarga/resumen/maestria\\_investigacion\\_cientifica.pdf](https://posgradoune.edu.py/descarga/resumen/maestria_investigacion_cientifica.pdf)

Vasconcelos, A. (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128/129, 5-13.

Verdeau, P., Luban-Plozza, B., & Ponti, M. (1995). *L'identité Sonore – du concept à l'application en Musicothérapie*. Courlay: Fuzeau.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

### **Legislação da República Portuguesa Consultada:**

1. Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12, pp. 6064-6068. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>
2. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572-5575. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

3. Decreto-lei n.º 54/2018, 6 de julho. Diário da República n. 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf).
4. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
5. Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, pp. 154-164. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
6. Decreto-Lei nº 310/83 de 01 de julho. Diário da República n.º 149/1983, Série I de 1983-07-01, pp. 2387-2395. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/310-1983-452686>
7. Decreto-Lei nº 344/90, 2 de novembro. Diário da República n.º 253/1990, Série I de 1990-11-02, páginas 4522 – 4528. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>.
8. Despacho nº 17932/2008, de 03 de julho. Diário da República n.º 127- Série II. Consultado em outubro de 2021: <https://data.dre.pt/eli/port/140/2018/05/16/p/dre/pt/html>
9. Despacho nº 7415/2020, de 24 de julho. Diário da República n.º 143/2020, Série II de 2020-07-24, páginas 52 – 53. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7415-2020-138735005>.
10. Portaria nº 225/2012, de 30 de julho. Diário da República n.º 146/2012, Série I de 2012-07-30, páginas 3916 - 3929. Consultado em outubro de 2021: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/225-2012-179304>.