

***Inclusão e Educação Inclusiva num Conservatório de Música e
Dança: O Educador e a Educação Social como agentes de
transformação.***

Cristina Raquel Eugénio Gonçalves

Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da vida

ORIENTADORA

Professora Doutora Carla Pedroso de Lima

Bragança, 2025

***Inclusão e Educação Inclusiva num Conservatório de Música e
Dança: O Educador e a Educação Social como agentes de
transformação.***

Cristina Raquel Eugénio Gonçalves

Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da vida

ORIENTADORA

Professora Doutora Carla Pedroso de Lima

Bragança, 2025

“A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.”
(Brandão, 2002)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Pedroso de Lima, agradeço a segurança com que guiou todo este percurso, para que o presente trabalho fosse concretizado.

Ao Conservatório de Música e Dança de Bragança, espaço onde a arte se transforma na linguagem da alma, deixo o meu mais profundo reconhecimento e agradecimento. Ao Senhor Presidente da Direção Pedagógica, Rui Machado, reconhecendo a sua liderança firme e inspiradora, que, intrinsecamente, impulsionou o desenvolvimento do presente trabalho e a abertura de novas perspetivas. Aos docentes, discentes e encarregados de educação que desempenharam um papel enriquecedor neste trabalho, expresse o meu sincero agradecimento pelo empenho e pela generosidade demonstrados.

Aos meus dois filhos, que, no fundo, são os mestres da minha alegria e da razão da minha caminhada. Que nunca percam a capacidade de imaginar, sentir e transformar o mundo com coragem e ternura.

À minha mãe, também avó, raiz firme e sombra suave, presença constante mesmo na ausência. Exemplo de força, de generosidade e de amor incondicional, sem a qual este caminho não teria sido possível.

Por fim, agradeço a todos os colegas e amigos/as pela partilha de ideias, saberes e vivências ao longo de todo o percurso.

Resumo

A presente dissertação apresenta um estudo que analisou a integração da Educação Inclusiva no Conservatório de Música e Dança de Bragança. Partindo do pressuposto de que as artes performativas privilegiem o empoderamento, a participação, a liberdade de expressão e o desenvolvimento do indivíduo, o presente estudo procurou identificar práticas existentes, potencialidades, barreiras e desafios que condicionam a efetivação da inclusão neste estabelecimento de ensino artístico especializado.

Face à ausência do Técnico Superior de Educação Social, pretendeu-se evidenciar o contributo da Educação Social como mediadora e facilitadora na implementação de métodos inclusivos no contexto do ensino artístico especializado.

O estudo adotou um paradigma interpretativo, que, através de questionário com questões abertas e fechadas, permitiu analisar a perceção de docentes, discentes e encarregados de educação, em relação à Educação Inclusiva no Conservatório de Música e Dança de Bragança. A análise mista, qualitativa e quantitativa, permitiu identificar potenciais práticas informais inclusivas e fragilidades ao nível estrutural e organizacional.

Os resultados evidenciaram, não só, o contributo da Educação Social na promoção da inclusão, como também, o reconhecimento do Técnico Superior de Educação Social, como um agente determinante na consolidação de práticas educativas inclusivas, que quando politicamente estruturadas, permitem que as artes performativas facilitem uma inclusão plena.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Artístico Especializado; Educação Social; Técnico Superior de Educação Social; Artes Performativas; Conservatórios.

Abstract

This dissertation reports on a research study that analyses the integration of inclusive education at the Bragança Conservatory of Music and Dance. Based on the assumption that the performing arts promote empowerment, participation, freedom of expression, and individual development, this study sought to identify existing practices, potential, barriers and challenges that condition the effectiveness of inclusion in this specialised arts education institution.

In the absence of a Social Education Superior Technician, the aim was also to highlight the contribution of Social Education as a mediator and facilitator in implementing inclusive methods within the context of specialised arts education.

The research employed an interpretive paradigm, which, through a questionnaire with both open and closed questions, enabled the analysis of perceptions among teachers, students, and parents regarding Inclusive Education at the Bragança Conservatory of Music and Dance. The qualitative and quantitative analyses allowed for the potential identification of informal inclusive practices and structural and organisational weaknesses.

The results show not only the contribution of Social Education to promote inclusion, but also the recognition of the Social Education superior Technician as a key agent in consolidating inclusive educational practices, which, when politically structured, allow the performing arts to facilitate full inclusion.

Keywords: **Inclusive Education;** Specialised Artistic Education; Social Education; Senior Social Education Technician; Performing Arts; Conservatories.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Índice	iii
Índice de Abreviaturas	iv
Introdução	1
I - Contextualização	
1.1 - As Artes Performativas: contexto cultural e educacional.....	13
1.2 - Os Conservatórios: Uma breve abordagem histórica e conceptual.....	16
1.3 - Identificação e caracterização do estabelecimento em estudo: oferta educativa.....	19
II – Enquadramento Teórico	
2.1 - Educação Inclusiva: Princípios, Valores e Práticas	23
2.2 - Necessidades Educativas Especiais: Definição, Classificação e Abordagens Pedagógicas.....	27
2.3 - A Educação Inclusiva no Contexto das Artes Performativas: Desafios e evoluções.....	29
2.4 – O papel da Educação Social no contexto educativo das artes performativas.....	32
III – Enquadramento Metodológico	
3.0 - Metodologia da Investigação: Abordagem Geral.....	36
3.1 - Questões Orientadoras da Investigação.....	37
3.2 - Objetivos da Investigação: Geral e Específicos.....	38
3.3 - Identificação e Caracterização do Público-Alvo.....	38
3.4 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	41
3.5 – Questionário.....	42
3.6 – Descrição do Processo de Investigação.....	43
3.7 – Salvaguardas Éticas.....	44
IV – Apresentação e Análise Aprofundada dos Resultados	

4.1 - Questionários: Análise Detalhada por categorias e Interpretação dos Resultados Obtidos.....	45
4.1.1 - Amostra e caracterização sociodemográficas.....	45
4.1.2 - Conhecimento e percepções da Educação Inclusiva e o Educador Social.....	50
4.1.3 - Identificar percepções do tema em estudo.....	51
4.2 - Conclusões Gerais Sobre os Resultados Obtidos.....	52
4.2.1- Caracterização geral das percepções dos inquiridos	52
4.2.2 - Percepções dos docentes face a práticas inclusivas	53
4.2.3 - Percepções dos discentes face à inclusão no CMDB	53
4.2.4 - Percepções dos Encarregados de Educação	54
4.2.5 - O papel da Educação Social na promoção da inclusão	54
4.2.6 - Discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico	54

V - Discussão dos Resultados e Considerações Finais

5.1 - Análise da Realidade no Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDB).....	57
---	----

VI - Referências Bibliográficas

VII – Anexos

7.1. Pedido de Autorização à Direção Pedagógica do CMDB.....	65
7.2- Questionário	
7.2.1 - Questionário em QR Code	

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CMDB – Conservatório de Música e Dança de Bragança

DGARTES – Direção-Geral das Artes

ES – Educação Social

LBSE – Leis de Base do Sistema Educativo

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAE – Perturbações da Aprendizagem Específicas

PNSE - O Programa Nacional de Saúde Escolar

PDAH – Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

Introdução

A inclusão e a Educação Inclusiva, têm vindo a afirmar-se como um princípio base dos sistemas educativos atuais, estando cada vez mais presentes em discursos educativos e sociais. Mais do que assegurar o acesso físico à escola, a inclusão e a Educação Inclusiva implicam a criação de contextos educativos, capazes de responder à diversidade de características, ritmos e necessidades específicas dos indivíduos. Por conseguinte, as artes performativas, apresentam um enorme potencial educativo promotor da inclusão, pois, favorecem a expressividade, a comunicação, a cooperação, o desenvolvimento integral dos indivíduos e o respeito mútuo.

Contudo, no contexto do ensino artístico especializado, em particular, em conservatórios de música e dança, a concretização plena da Educação Inclusiva depara-se com desafios específicos que persistem ao longo do tempo, nomeadamente, a tradição de exigência técnica, a rigidez curricular e modelos avaliativos exigentes, tais desafios geram barreiras à participação plena de alunos com diferentes perfis e necessidades.

Em Portugal, o enquadramento normativo da Educação Inclusiva, consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, define os princípios e normas orientadoras que visam assegurar que todas as crianças e jovens aprendam em conjunto, valorizando a diversidade e respondendo às suas necessidades individuais, através da implementação de um sistema de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), promovendo a participação plena na vida escolar e o envolvimento de toda a comunidade educativa, bem como a mobilização de recursos específicos. Contudo, a transposição destes princípios para a prática quotidiana nem sempre se concretiza de forma sistemática, sendo frequente visível a inexistência de estruturas organizadas, recursos especializados e profissionais que apoiem, de forma contínua, a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Neste contexto, a Educação Social (ES) surge como um campo de intervenção de particular relevância. O Técnico Superior de Educação Social, enquanto profissional de mediação socioeducativa e enquanto promotor da inclusão, encontra-se capacitado para desenvolver estratégias favoráveis, em consonância com os diferentes agentes educativos, a fim de desenvolver a participação de todos respeitando a diferença de cada indivíduo. A intervenção do Técnico Superior de Educação Social, revela-se especialmente pertinente em contextos educativos específicos, como conservatórios, onde as exigências pedagógicas, artísticas e sociais se cruzam.

Análoga à proposição de Fernando Pessoa, em *Mensagem*, “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”, a atuação da Educação Social (ES) constrói-se com base em um processo criador e transformador. Por outras palavras, no campo da ES, o “querer” manifesta-se através das necessidades e demandas sociais; o “sonhar” corresponde a planos pedagógicos que o Técnico Superior de Educação Social idealiza através da observação crítica da realidade, adaptando-os consoante as necessidades, quer individuais, quer coletivas. Por fim, a “obra” concretiza-se através da intervenção socioeducativa, que posta em prática, promove a inclusão, o desenvolvimento humano e o caminho para a transformação social. No entanto, embora o Técnico Superior de Educação Social, esteja capacitado para desenvolver práticas inclusivas sustentadas, promover a equidade, a coesão social, o seu papel em contextos de ensino artístico específico é pouco explorado e quase inexistente.

Deste modo, a presente dissertação, orientada pelo seguinte objetivo de estudo: *“Qual a perceção dos docentes, discentes e encarregados de educação sobre a inclusão num Conservatório de Música e Dança, e de que modo a introdução da Educação Social pode contribuir numa maior efetivação da Educação Inclusiva?”*, procura compreender, de forma holística, as perceções de docentes, discentes e encarregados de educação, relativamente à Educação Inclusiva. Paralelamente, pretende-se refletir sobre o contributo do Técnico Superior de Educação Social enquanto agente de transformação socioeducativa neste contexto específico de ensino artístico.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de investigação enquadra-se em um paradigma interpretativo, de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo à aplicação de questionários como principal instrumento de recolha de dados, que integram questões abertas e fechadas.

De forma a garantir e proporcionar uma melhor compreensão, o presente estudo de investigação foi estruturado por capítulos, cuidadosamente delineados, nos quais aspetos distintos e complementares do tema em apreço são abordados. Após a presente introdução, o primeiro capítulo apresenta a contextualização das artes performativas e conservatórios, bem como a caracterização do estabelecimento de ensino artístico especializado em estudo. No segundo capítulo, desenvolve-se o enquadramento teórico, com foco na Educação Inclusiva, nas Necessidades Educativas Específicas (NEE) e no papel da Educação Social (ES). Os terceiros e quartos capítulos dedicam-se ao enquadramento metodológico do estudo de investigação, à análise e discussão dos resultados. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, que integram uma reflexão crítica sobre os resultados principais, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações e práticas socioedu

I - Contextualização

1.1 - As Artes Performativas: contexto cultural e educacional

As artes performativas, ao longo do tempo, converteram-se, em uma linguagem universal, que proporciona ao indivíduo a oportunidade de desenvolver competências pessoais, consolidar identidades individuais e coletivas e incentivar a criação e a originalidade. Como refere Travassos (2018),

“as artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida”. (Travassos 2018, p.149).

Promotoras de pensamentos críticos e criativos são igualmente capazes de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais que valorizam e fortalecem o autoconhecimento, a comunicação, a interação, a inteligência emocional, a cooperação e a empatia. Conforme salientam Ferraz e Fusari (2009, p.23), a atividade artística, nas suas dimensões de produção (fazer), fruição e reflexão, envolve processos afetivos, imaginativos e cognitivos que se articulam com a herança cultural da humanidade.

Assim, o teatro, enquanto prática de representação e encenação, permite ao indivíduo narrar e partilhar histórias e experiências, favorecendo a reflexão crítica, a empatia e a coesão comunitária. Segundo Boal (1991), o teatro constitui um espaço privilegiado de reflexão e transformação, ao possibilitar que os indivíduos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de agir e intervir na realidade (pp. 15–22).

Reconhecida como uma linguagem não verbal de grande universalidade, a música tem a capacidade de transcender barreiras linguísticas e culturais. De acordo com Swanwick (1999), a música promove formas singulares de comunicação e de expressão emocional, estabelecendo pontes entre indivíduos e grupos (pp. 23–28). Allan Merriam (1964) acrescenta que as funções da música na sociedade abrangem um amplo espectro, incluindo a expressão emocional, o prazer estético, a comunicação, a representação simbólica, a resposta física, o reforço de normas sociais, a validação de instituições e rituais, bem como a preservação da continuidade cultural e da integração social (pp. 210–220).

Por sua vez, a dança, ao utilizar o corpo e o movimento como instrumentos de expressão simbólica e estética, constitui uma forma de comunicação não verbal que transmite emoções,

narrativas e valores culturais. Segundo Laban (1947), o movimento é o elemento essencial da expressão humana, estruturando-se em esforço, espaço e forma, o que confere à dança uma dimensão singular enquanto linguagem corporal. Dewey (1934) acrescenta que a arte, incluindo a dança, deve ser compreendida como uma experiência vivida que conecta o indivíduo à comunidade, reforçando a sua função social e estética. Assim, a dança não se limita a um desempenho técnico, mas contribui para a liberdade de expressão e para a construção de sentidos através do movimento.

Do ponto de vista histórico, as artes performativas afirmam-se enquanto campo artístico a partir das décadas de 60 e 70, num contexto de intensa experimentação estética e de contestação social e cultural, particularmente no período pós-Segunda Guerra Mundial. Após a Segunda Guerra Mundial, estas práticas ganharam uma nova força e visibilidade a nível internacional que desempenhou um papel decisivo, no que concerne à renovação das linguagens artísticas e a redefinição das fronteiras entre arte, som e movimento. No entanto, as suas raízes remontam às vanguardas artísticas do início do século XX, nomeadamente ao futurismo, ao dadaísmo e ao surrealismo.

Neste contexto, destacam-se figuras como John Cage, na música experimental, e Merce Cunningham, na dança, cujas experiências estéticas abriram caminho para o movimento *Fluxus*. De carácter libertário e experimental, o *Fluxus* distinguiu-se não só pela fusão de diferentes linguagens artísticas, artes visuais, música, performance e literatura, como também pela recusa das fronteiras tradicionais entre arte e vida (Goldberg, 2011; Higgins, 2002). Inspirado por ideais dadaístas e pelo pensamento inovador de John Cage, o *Fluxus* valorizava o processo criativo, a improvisação, a participação ativa do público, bem como a incorporação da aleatoriedade e do quotidiano como elementos centrais da criação artística (Cunningham, 1997, pp. 26–33).

Em Portugal, as primeiras manifestações performativas modernas emergiram nas décadas de 60 e 70, sob a influência de correntes internacionais, como o *Fluxus*, o *happening*, a arte conceptual, a *Pop Art* e o Minimalismo. Neste percurso, ganha destaque, Almada Negreiros, figura central do modernismo português, cuja participação em iniciativas de carácter futurista proporcionou novas formas de arte performativa no país, influenciando decisivamente a vida artística nacional. No final da década de 80 e início da década de 90, surgiram novas organizações culturais das artes performativas, entre as quais se destaca a *Fundação Calouste Gulbenkian*. Esta organização, assumindo-se como uma referência central no panorama

cultural português, atuava de forma transversal quer na área da arte, ciência e educação. Através da promoção de exposições, programas formativos, bolsas de criação e investigação e iniciativas interdisciplinares, a *Fundação Calouste Gulbenkian* desempenhou um papel determinante na difusão e consolidação das práticas culturais contemporâneas. (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019).

Por conseguinte, as artes performativas, para além da dimensão pedagógica, assumem uma significativa dimensão social. Através da participação em atividades artísticas, fortalece o sentimento de pertença, a construção e desenvolvimento da identidade e o respeito e reconhecimento pelo outro. Contudo, importa salientar que o potencial educativo e inclusivo das artes performativas não se concretiza de forma automática. A sua efetivação depende de práticas pedagógicas educativas consistentes, a ausência de estratégias pedagógicas flexíveis ou de profissionais com competências específicas pode limitar o alcance inclusivo das práticas artísticas.

Neste enquadramento, a análise das artes performativas no contexto educativo revela-se fundamental para compreender de que forma o ensino artístico especializado pode contribuir para a promoção da Educação Inclusiva. Ao reconhecer, simultaneamente, as potencialidades e os desafios associados às práticas artísticas em contexto educativo, torna-se possível refletir criticamente sobre a necessidade de desenvolver estratégias e modelos de intervenção que favoreçam a participação ativa de todos os alunos na vida cultural e social.

1.2 - Os Conservatórios: Uma breve abordagem histórica conceptual

Enquanto instituições educativas, os conservatórios surgem primordialmente com uma missão de carácter social, como abrigos de caridade. Em termos etimológicos “conservatório” provém do latim “*conservatorium*” que se designava, originalmente, como um espaço de preservação e difusão da música. As origens históricas remetem-nos ao século XVI, com a fundação do Conservatório de Santa Maria de Loreto, em Nápoles (1537), destinado ao acolhimento e à formação musical de crianças órfãs e desprotegidas. Este modelo pioneiro, de carácter filantrópico e educativo, antecipou princípios de inclusão, disciplina e desenvolvimento integral que, séculos mais tarde, influenciaram as concepções modernas de educação artística, centradas nas necessidades e potencialidades individuais. A institucionalização italiana, rapidamente seguida por modelos franceses e centro-europeus, consolidou a ideia de que a formação artística exigia estruturas estáveis, docentes especializados e currículos progressivos. Assim, ao longo do tempo, os conservatórios transformaram-se em espaços de excelência da formação artística, sobretudo na área da música, progressivamente incorporou outras artes performativas, tal como a dança e o teatro, oferecendo oportunidades de mobilidade social e de renovação estética.

À luz das reflexões de Bourdieu & Passeron, (1970, p. 63), estas instituições devem ser compreendidas tanto como instrumentos de reprodução cultural quanto como espaços de disputa e invenção, inseridos numa dialética permanente entre preservação patrimonial e reinvenção das normas.

Em Portugal, destaca-se o Conservatório Geral de Arte Dramática (1836), criado no âmbito das reformas de Almeida Garrett, que integrou escolas de música e dança e se baseou na visão humanista e romântica das artes performativas. A instituição viria a constituir a base do Conservatório Nacional, que investe na formação de artistas e docentes, consolidando a identidade cultural portuguesa, ao articular repertórios europeus com práticas locais e ao promover a circulação de ideias pedagógicas internacionais.

No século XX, sob a direção de Madalena Perdigão, os conservatórios portugueses expandiram-se para novas áreas, como o cinema e estudos dos media, evidenciando a capacidade de alargar horizontes formativos, sinalizando que os conservatórios não se limitavam apenas à preservação da tradição, mas que também se afirmavam como espaços inovadores que permitem a coligação com dinâmicas contemporâneas e com ecossistemas culturais mais vastos (museus, fundações, companhias e centros de investigação).

Atualmente a premissa de conciliar a missão patrimonial com a renovação pedagógica ainda é um desafio, se por um lado, os conservatórios asseguram a transmissão de saberes formais que garantem a continuidade, qualidade e o rigor profissional, por outro lado, impõe-se a necessidade de reformular currículos, incorporar tecnologias digitais e ferramentas de produção sonora e visual, que promovem práticas interdisciplinares e facilitam as experiências criativas que respondem às necessidades sociais da sociedade atual. Esta dupla exigência implica que haja uma reconfiguração curricular que articule competências técnico-artísticas, competências criativas e competências sociais.

A sustentabilidade e pertinência futura dos conservatórios encontram-se dependentes da capacidade de dialogar criticamente e de se adaptar ao desenvolvimento tecnológico, económico e cultural. Enquanto instituições complexas que articulam preservação, formação profissional e inovação, os conservatórios assumem uma missão que exige diálogo contínuo com os princípios de inclusão, diversidade e responsabilidade social. Nesse sentido, equilibram dinamicamente a valorização do património com a abertura ao contemporâneo, acolhendo novas práticas performativas, tecnologias e perspetivas pedagógicas, ou seja, a incorporação de recursos digitais, o fomento de parcerias interinstitucionais e a abertura a modelos pedagógicos experimentais, são estratégias fundamentais no equilíbrio e valorização formativa.

Enraizados numa tradição histórica e num rigor pedagógico, os conservatórios consolidam-se como espaços de formação e de investigação artística em permanente transformação, revelando a sua capacidade de adaptação aos desafios do século XXI sem abdicar da qualidade, da profundidade e do compromisso cultural que os define. Do ponto de vista conceptual, os conservatórios distinguem-se de outros contextos educativos pela especificidade da sua missão formativa, orientada para o desenvolvimento de competências artísticas especializadas. Esta especificidade traduz-se em currículos diferenciados, metodologias de ensino individualizadas, frequentemente baseadas na relação mestre–aprendiz e sistemas de avaliação que privilegiam o desempenho técnico e artístico. Embora estes elementos contribuam para elevados padrões de qualidade artística, podem igualmente introduzir constrangimentos à implementação de práticas educativas inclusivas, sobretudo quando os modelos pedagógicos se revelam pouco flexíveis ou excessivamente normativos.

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma progressiva reconfiguração do papel dos conservatórios enquanto instituições educativas, em resposta às transformações sociais, culturais e educativas. O debate em torno da democratização do acesso à educação artística e da

valorização da diversidade tem vindo a questionar modelos tradicionalmente seletivos, promovendo uma reflexão crítica sobre a função social destas instituições. Neste contexto, os conservatórios são progressivamente chamados a assumir uma responsabilidade mais ampla, que ultrapassa a formação de elites artísticas e integra princípios de equidade, participação e inclusão.

A articulação entre a exigência artística e os princípios da educação inclusiva constitui, assim, um dos principais desafios enfrentados pelos conservatórios na atualidade. A necessidade de conciliar padrões elevados de qualidade artística com práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas implica uma reflexão contínua sobre currículos, metodologias e estratégias de apoio. Neste processo, torna-se evidente a importância de abordagens colaborativas e interdisciplinares, capazes de integrar diferentes saberes e competências no contexto educativo artístico.

Neste sentido, a análise conceptual dos conservatórios enquanto espaços educativos especializados permite compreender a complexidade do seu funcionamento e os desafios associados à implementação da educação inclusiva. Reconhecer simultaneamente o valor da tradição artística e a necessidade de transformação institucional revela-se fundamental para refletir sobre práticas educativas mais ajustadas à diversidade dos alunos. Esta reflexão prepara a análise do contexto específico em estudo, desenvolvida no ponto seguinte, bem como a discussão sobre o papel de profissionais especializados, como o Técnico Superior de Educação Social, na promoção de práticas inclusivas no ensino artístico especializado.

1.3 - Identificação e Caracterização do Estabelecimento de Ensino em estudo

O Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDB) estabeleceu-se como um importante centro de desenvolvimento artístico e cultural em Bragança, no ano de 2004. Este legado remonta à Fundação “Os Nossos Livros”, uma instituição criada através do testamento do Doutor Artur Águedo de Oliveira (1894–1978), cuja memória permanece ligada à promoção da cultura e do conhecimento na região. A Fundação, em concertação com o Município de Bragança, delineou uma estratégia para impulsionar o desenvolvimento cultural da região, concretizando o desejo expresso por Águedo de Oliveira de ver a sua terra natal prosperar através das artes.

Desde a sua criação, o CMDB afirma-se como uma instituição de referência no interior de Trás-os-Montes, desempenhando um papel crucial na valorização das artes, na promoção do acesso à formação artística de qualidade e na dinamização cultural do território. A sua missão está intrinsecamente ligada às diretrizes nacionais de educação artística, materializadas no Plano Nacional das Artes (1), contribuindo ativamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais criativa, sensível e culturalmente rica.

Inicialmente vocacionado para o ensino da música, o CMDB respondeu, de forma proativa, às necessidades e anseios da comunidade, expandindo progressivamente a sua oferta formativa, tendo em 2012 introduzido o curso de dança e em 2023 o curso de teatro.

A oferta formativa do CMDB abrange a pré-iniciação, o ensino básico e secundário, sendo ministrada em regimes articulado e supletivo. Estes cursos dão a oportunidade dos alunos adquirirem graus de avaliação e posteriormente um diploma, sob o dever de cumprir horários, testes e audições. Relativamente ao regime articulado, este oferece ao aluno a possibilidade de frequentar o conservatório através de financiamento público que provém do Ministério da Educação. Paralelamente, a instituição disponibiliza cursos em regime livre, estes não exigem assiduidade nem avaliação extracurricular ou final. Dentro do regime livre, é possível frequentar a dança, o teatro e a música. A frequência do curso em regime livre oferece ao indivíduo a oportunidade de aprender música tradicional e também a oportunidade de frequentar musicoterapia. A música tradicional, enquanto componente curricular, assume-se como um vetor essencial na preservação do património imaterial regional, reforçando a identidade cultural e a transmissão intergeracional de saberes, garantindo que as tradições musicais da região continuem a ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. A integração da musicoterapia reflete uma perspetiva holística sobre o potencial terapêutico da música,

reconhecendo o potencial terapêutico da música e seus efeitos positivos no bem-estar emocional, cognitivo e social dos indivíduos. Esta diversificação permite reconhecer o acompanhamento que a instituição tem face ao desenvolvimento da sociedade, enfatizando a importância da multidisciplinaridade no ensino artístico e da interação entre diferentes áreas do conhecimento, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de inovação.

Segundo dados do CMDB, integra aproximadamente quinhentos alunos, distribuídos pelos cursos de música, dança, teatro e diversas formações livres, como orquestras, grupos de música tradicional e coros. Este número expressivo reflete não apenas a procura pela formação artística, mas também a consolidação de uma oferta educativa que articula o ensino formal com a dinamização cultural comunitária, contribuindo para a formação de cidadãos mais completos e inseridos na sua comunidade.

No plano qualitativo, o CMDB tem desempenhado um papel fundamental na dinamização da vida cultural local, através da organização de espetáculos regulares, concertos, apresentações de dança e teatro. Tais iniciativas, maioritariamente, contam com a colaboração do Teatro Municipal de Bragança e outras entidades locais, fortalecendo a presença das artes no espaço público e ampliando o acesso cultural a diferentes faixas etárias. As parcerias institucionais com agrupamentos de escolas, câmaras municipais e associações culturais representam um indicador-chave de integração territorial, ao possibilitar a articulação curricular, a partilha de infraestruturas e a expansão do alcance social das atividades, demonstrando o compromisso do CMDB com o desenvolvimento sustentável e integrado da região.

Do ponto de vista organizacional e pedagógico, o funcionamento do CMDB apresenta características comuns a outras instituições de ensino artístico especializado, nomeadamente a centralidade da prática artística individual e coletiva, a exigência técnica e a valorização do desempenho artístico. Embora estes aspetos constituam elementos estruturantes da formação artística, colocam igualmente desafios à implementação de práticas educativas inclusivas, sobretudo no que respeita à adaptação de metodologias, à flexibilização curricular e à resposta à diversidade dos alunos.

Assim, assumindo-se como uma instituição artística local, o CMDB, tem a capacidade de empoderar a transformação social, educativa e econômica. A sua presença e evolução demonstra que políticas culturais bem orientadas, articuladas com escolas e municípios, têm o potencial de promover o desenvolvimento do ensino artístico especializado inclusiva e na valorização do património cultural. Ao longo de quase duas décadas de atividade, o CMDB

estabelece uma reputação de excelência na formação artística, sustentada por uma abordagem pedagógica integrada, exigente e comprometida com a qualidade e a responsabilidade social, que desenvolve o poder cultural e educativo da região, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade criativa, inclusiva e participativa (CMDB, 2023).

A caracterização do estabelecimento de ensino em estudo, permite compreender o enquadramento institucional e educativo no qual a investigação é desenvolvida. Esta contextualização prepara a análise teórica e empírica apresentada nos capítulos seguintes.

II – Enquadramento Teórico

2.1 - Educação Inclusiva: Princípios, Valores e Práticas

A Educação Inclusiva, no panorama educacional contemporâneo, assume um papel que visa o desenvolvimento de sociedades mais justas e equitativas. Por conseguinte, a inclusão plena do indivíduo é mais do que uma integração apenas física do indivíduo nos espaços escolares, é conseguir integrá-lo através da participação ativa e equitativa de todos, independentemente das suas características físicas, cognitivas, culturais ou linguísticas. Moore (2016) reforça esta perspetiva ao afirmar que “devemos antecipar a competência de cada estudante, mantendo elevadas expectativas para todos, e não basear julgamentos apenas na forma como esse estudante se movimenta, comunica ou parece ser” (p.45).

Contudo, é necessário que haja a construção de um sistema educativo, no qual a diversidade não seja meramente tolerada, mas sim valorizada e reconhecida como um agente impulsionador do enriquecimento recíproco e do desenvolvimento holístico de cada indivíduo.

“A Inclusão é um processo que visa proporcionar igualdade entre o aluno com necessidades especiais e entre os que não têm nenhuma especificidade, pois todos devem reconhecer que todas as crianças têm direitos, e esses devem ser respeitados. Nesta perspetiva, o Estado assume o dever de garantir o acesso de todas as crianças e jovens ao sistema regular de ensino. E, também, de assegurar tanto ao professor quanto à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica” (MOURA, 2011, p. 12 cit in FARIA & BONFIM, 2020)

Ao longo da história, é visível a adoção de modelos segregacionistas, que resultaram na colocação de indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em espaços diferenciados. Essa prática, conforme argumentado por Mittler (2000), limitava consideravelmente as oportunidades de interação social e a integração completa desses indivíduos com outros, prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais e perpetuando estigmas sociais, a segregação de estudantes com necessidades educativas especiais restringia severamente as suas oportunidades de participação plena na escola, limitando o desenvolvimento de competências sociais e perpetuando atitudes de estigma (p. 23).

Em contraposição aos modelos segregacionistas e integracionistas, o paradigma da Educação Inclusiva emerge assim, com a exigência de que seja efetuada uma reestruturação das dinâmicas escolares. Esta reestruturação engloba a adaptação de currículos, flexibilização

metodológicas e a promoção de uma cultura institucional que reconheça e valorize a diversidade como um componente essencial do processo de aprendizagem. De acordo com Dyson e Gallannaugh (2008), a educação inclusiva postula a criação de ambientes de aprendizagem que respondem às necessidades individuais de todos os alunos, independentemente de suas características ou condições. Conforme defende, Stainback e Stainback (1990), a inclusão implica a aceitação incondicional de todos os alunos, promovendo um senso de pertença e valorização da diversidade. A trajetória da inclusão no cenário português pode ser percebida a partir da Revolução dos Cravos de 1974, que marcou o fim de um regime autoritário e a transição para a democracia. Esse período foi crucial para a reconfiguração das políticas públicas e educacionais, com a Constituição de 1976, que estabelece a educação como um direito fundamental (Gusmão, 2019). As reformas educacionais subsequentes, especialmente as do final do século XX e início do XXI, tiveram ênfase na inclusão, a promover o acesso de vulneráveis e marginalizados, como estudantes com deficiência, necessidades educativas específicas, e oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Oliveira, 2017). Em meados do século XX e XXI as normas e garantias sociais tiveram uma expansão considerável como um todo, surge-se assim aparatos legais de suporte às pessoas portadoras de deficiências, como a Recomendação N°99 da Organização Internacional do Trabalho de 1955, e a Convenção N°159 de 1983 ambas sobre a reabilitação profissional de pessoas com deficiência. E, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, e mais tarde, em 2006, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência aprovadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU); finalmente, no epítome, o direito à educação para todos estabelecido pela Declaração de Salamanca em 1994. Todas estas visam estabelecer uma construção e consolidação de garantias para uma inclusão educativa e uma promoção da plena integração educacional de qualidade para todos. A mobilização em prol dos indivíduos com necessidades específicas teve avanços significativos ao longo dos anos. Pode-se dizer que a Declaração de Salamanca (1994) culminou a legitimação da construção de um protótipo da educação inclusiva. Deu-se, então, a proposta da “educação para todos”, a qual foi aceite por vários países. Foram também estabelecidas concepções, princípios, recomendações e normas legais por documentos produzidos por órgãos internacionais que influenciaram as políticas educacionais em diversas partes do mundo, com ênfase, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). O processo de inclusão na questão socioeducativa para indivíduos com NEE em Portugal, tem perdurado de forma constante nas temáticas do sistema educacional. Após a Declaração de Salamanca (1994) o enfoque da inclusão tornou-se global, o

que propiciou que os Estados tomassem uma posição ativa no processo inclusivo, tornando-o responsabilidade do Estado.

Particularmente, em Portugal, as políticas públicas têm assumido o paradigma da Educação Inclusiva como um princípio orientador basilar do sistema educativo; é de salientar a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 que preconiza o direito à educação e à qualidade educativa para todos, e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal, no qual a diversidade e todas as necessidades educativas específicas são reconhecidas e valorizadas. Para além disso, o Programa Nacional de Promoção da Saúde Escolar (PNSE) e outras iniciativas têm promovido a inclusão social, o que por sua vez, vem reforçar a responsabilidade que as escolas tendem em assumir no que concerne à criação de respostas educativas flexíveis e ajustadas às características e necessidades de cada indivíduo garantindo o sucesso educativo ao longo de todo o percurso escolar.

Nesse sentido, a perspetiva de Freire (1996), em "Pedagogia da Autonomia", ressalta a educação como instrumento de transformação social, capaz de empoderar os indivíduos e de fomentar a consciência crítica necessária à superação das desigualdades. Complementarmente, a teoria de Piaget (1970), é uma referência relevante para a Educação Inclusiva, na medida em que enfatiza as potencialidades de desenvolvimento de cada aluno, em detrimento da avaliação centrada apenas nas suas limitações. No âmbito do modelo construtivista, a inclusão é compreendida como um processo que respeita o ritmo biológico de cada criança e as suas interações individuais com o meio. Para Piaget, o conhecimento não é algo que se transmite ou que se recebe de forma passiva, mas sim, algo que o indivíduo constrói ativamente a partir da interação com o meio físico e social. A concepção do indivíduo ativo na aprendizagem sublinha que a criança com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem é um agente capaz de construir o seu próprio conhecimento por meio da ação sobre os objetos e o ambiente, e não um mero receptor de instrução. Esta visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e centradas no aluno, que valorizem a exploração, a descoberta e a autonomia.

A noção de Educação Inclusiva tem vindo a ser discutida em múltiplos campos disciplinares e pode ser entendida como um processo que visa assegurar o direito à educação para todos, independentemente das suas características pessoais, sociais ou culturais. A perspetiva contemporânea privilegia uma abordagem sistémica, a inclusão não é apenas a presença física do aluno na escola, mas a eliminação de barreiras aos processos de ensino e aprendizagem, a

adaptação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de culturas institucionais que favoreçam a participação plena.

Dois eixos analíticos são particularmente úteis para este estudo. O primeiro é o modelo social das dificuldades que desloca o foco das limitações individuais para os obstáculos ambientais e institucionais que inibem a participação plena do indivíduo com NEE. O segundo eixo refere-se a abordagens pedagógicas inclusivas que antecipem e reduzam barreiras com a adaptação curricular e metodológica. Estas categorias permitem enquadrar a análise das práticas do conservatório e identificar intervenções potencialmente eficazes com o objetivo precípua de construir ambientes educativos justos e equitativos.

2.2-Necessidades Educativas Especiais: Definição, Classificação e Abordagens Pedagógicas

As Necessidades Educativas Especiais (NEE), caracteriza-se por ser um conceito abrangente e multifacetado que se encontra diretamente relacionado com os princípios da Educação Inclusiva. Este conceito visa garantir que todos os indivíduos, independentemente das suas características cognitivas, físicas, sensoriais, emocionais ou socioeconómicas, tenham acesso pleno a uma educação de qualidade, promovendo a participação equitativa e o desenvolvimento do seu máximo potencial (Ainscow, 2020, p. 7).

Reconhecer as NEE implica compreender que cada indivíduo é diferente, detentor de identidades diferentes, que cada uma delas requer uma resposta educativa adaptada. Quando identificadas e compreendidas, estas permitem desmistificar tabus e crenças. Destacam-se, assim: (i) as deficiências sensoriais, que afetam a capacidade de ouvir ou ver; (ii) as deficiências motoras, que comprometem a mobilidade e a coordenação; e (iii) as deficiências intelectuais, que interferem na aprendizagem e na aquisição de competências cognitivas. Além disso, destacam-se situações como Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), Perturbações da Aprendizagem Específicas (PAE) e Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH), tal como as anteriores, estas exigem, de igual forma, estratégias pedagógicas ajustadas. Não obstante, são também consideradas NEE necessidades a nível socioeconómico e cultural, que se caracterizam pela limitação de acesso a recursos educativos. (Florian & Black-Hawkins, 2011)

Em Portugal, o termo Necessidades Educativas Específicas (NEE), torna-se visível após o regime ditatorial, com a Constituição da República Portuguesa em 1976, a Lei Nº 46 de 1986 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e a Lei Nº 8 de 1989 Lei de Bases da Prevenção, da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência. Estas leis marcaram a transição de uma abordagem restrita e segregadora para uma educação mais inclusiva, reconhecendo legalmente os direitos das pessoas com NEE e estabelecendo responsabilidades ao Estado, às escolas e aos professores, de forma a garantir a igualdade de oportunidades.

Partindo da premissa de que a inclusão frisa a capacidade de alcançar o direito à igualdade e às oportunidades, é crucial o combate e a eliminação de padrões culturais implementados ao longo do tempo. Para Moraes e Rodrigues (2014), a inclusão trata-se de uma via de mão dupla, ou seja, deve ser levada em conta tanto a importância do indivíduo quanto a capacidade de

integração do mesmo. Por conseguinte é fundamental que haja a adaptação de currículos, especialmente de conteúdos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação, que garantam o respeito pelo ritmo de aprendizagem e pelas singularidades de cada indivíduo.

A implementação de Planos Educativos Individuais (PEI), torna-se um exemplo de ferramenta para garantir a efetividade das intervenções educativas, através da definição de metas personalizadas, estratégias pedagógicas específicas e mecanismos de acompanhamento contínuo. Contudo, o sucesso das práticas inclusivas depende da formação contínua dos docentes, que lhes permita adquirir competências para adaptar o ensino de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Paralelamente, a colaboração multi (e trans) disciplinar entre professores, terapeutas, psicólogos e famílias assegura um apoio holístico e integrado, fortalecendo a participação e a inclusão dos indivíduos no contexto escolar. Mais do que uma intervenção pedagógica, trata-se da criação de um ambiente educativo acolhedor, que valorize a diversidade e proporcione oportunidades equitativas de aprendizagem. O foco central reside em garantir que todos usufruam de condições que permitam atingir o potencial de desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais e de participar ativamente nos meios educativos formais e informais.

A teoria de Jean Piaget (1970), fundamenta a Educação Inclusiva pois, foca-se nas possibilidades de desenvolvimento de cada indivíduo e não apenas nas suas limitações. No modelo construtivista, a inclusão é vista como um processo que respeita o ritmo biológico e as interações individuais com o meio. Piaget (1970) defendia que a interação com pares é essencial para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, em salas inclusivas, o trabalho em grupo permite que alunos com diferentes ritmos troquem perspetivas e discutam diferentes pontos de vista.

Conforme reforça a Unesco (2009):

“A inclusão é entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta. Promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com novas exigências nas estruturas de educação e de governação. Trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, tanto ao nível do

aluno no seu contexto de aprendizagem, como ao nível do sistema para apoiar a aprendizagem.” (p. 7–9).

2.3- A Educação Inclusiva no Contexto das Artes Performativas: Desafios e evoluções

A Educação Inclusiva, paradigma complexo e multifacetado, encontra-se ligada a um conjunto diversificado de perceções sociais e a princípios de justiça e direitos humanos (Santos & Pereira, 2020; Oliveira, 2017).

Apesar dos avanços normativos e do reconhecimento, atualmente, da importância da diversidade, ainda persistem preconceitos e entraves que dificultam a desconstrução de estereótipos e impedem a implementação de práticas educativas verdadeiramente equitativas. Por conseguinte, e como afirma Ainscow (2020), a inclusão já não deve ser encarada como mera filantropia institucional, mas como um direito universal que sustenta uma escola democrática, participativa e equitativa.

Como referido anteriormente, a Educação Inclusiva revela um longo percurso de superação de modelos segregacionistas que, ao longo de décadas, transformaram a escola em espaços seletivos e reprodutores de desigualdades sociais e culturais (Mittler, 2000).

A partir da segunda metade do século XX, os movimentos pelos direitos humanos e documentos internacionais, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), culminaram a promoção da mudança paradigmática, devendo ser feita uma adaptação dos sistemas educativos face às necessidades dos alunos e não o contrário. A UNESCO (2009), consolida esta visão, quando define a Educação Inclusiva como um processo contínuo de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação.

As artes performativas (teatro, dança, música), uma vez que mobilizam o corpo, tempo, espaço e sensorialidade, tendem a criar barreiras que se tornam particularmente visíveis, tais como: (i) barreiras físicas e de desenho espacial, muitos espaços cénicos e salas de aula artística não obedecem a princípios de desenho universal, limitando a mobilidade e a acessibilidade de intérpretes e público com mobilidade reduzida; (ii) barreiras sensoriais, as luzes, picos sonoros e ritmos intensos podem provocar sobrecarga sensorial, restringindo a participação de pessoas neuro divergentes ou com hipersensibilidades; (iii) barreiras comunicacionais, a ausência da interpretação em Língua Gestual Portuguesa (LGP) ou descrições áudio limita a participação de públicos com défices sensoriais; (iv) desafios pedagógicos e avaliativos, a natureza

processual e coletiva das criações performativas (improvisação, cocriação) entra em conflito com modelos de avaliação tradicionais e rígidos.

Embora haja barreiras por derrubar, a promoção da inclusão social nas artes performativas em Portugal tem vindo a afirmar-se como uma dimensão que estrutura as políticas educativas e culturais, sustentada por um enquadramento jurídico sólido e por um conjunto diversificado de iniciativas públicas e privadas que visam assegurar a participação equitativa de todos os cidadãos nos processos de criação, aprendizagem e fruição artística. O direito à educação é defendido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, como principal referência normativa, ao reconhecer que todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm direito a uma educação que responda à diversidade das suas necessidades e potencialidades, é feita a implementação de apoios específicos e de uma flexibilização curricular (Diário da República, 2018).

Neste enquadramento, a Direção-Geral das Artes (DGARTES), entidade do Ministério da Cultura responsável pela execução da política cultural nacional, tem assumido um papel relevante na consolidação de programas e linhas de apoio que incorporam a dimensão inclusiva como critério estruturante de financiamento. O programa “Arte Sem Limites”, promovido pela DGARTES, é um exemplo que apoia projetos artísticos nas áreas de dança, música, teatro, circo contemporâneo e artes de rua, e que adota práticas de acessibilidade e participação para pessoas com deficiência. Desta forma, procura, simultaneamente, sensibilizar as entidades culturais para a necessidade de criar condições físicas, comunicacionais e pedagógicas que permitam a todos o pleno usufruto das artes (DGARTES, 2023).

Paralelamente, a Fundação Calouste Gulbenkian, através do programa PARTIS (Práticas Artísticas para a Inclusão Social), tem desempenhado um papel determinante no financiamento de projetos artísticos que utilizam a arte como meio de inclusão, diálogo intercultural e coesão social, envolvendo comunidades vulneráveis, minorias étnicas e pessoas com deficiência em processos criativos colaborativos que promovem a autonomia e o reconhecimento social (Fundação Calouste Gulbenkian, 2024), tal como o programa Portugal 2030, que através da “Inclusão pela Cultura”, incentiva e desenvolve iniciativas que visam a integração social através das artes performativas, financiando projetos que envolvem populações idosas, pessoas com deficiência, migrantes e comunidades marginalizadas (Cultura Portugal, 2024).

Entre as mais vastas iniciativas de inclusão, ganha destaque a Orquestra Geração, inspirada no modelo venezuelano El Sistema, criada em 2007, trata-se de um projeto educativo e artístico de inclusão social, dirigido a crianças e jovens provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos (Orquestra Geração, 2024). A Orquestra Geração, que resulta de uma parceria entre o Ministério da Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian e diversas autarquias, utiliza a prática musical coletiva como instrumento de coesão social, no combate ao abandono escolar e ao desenvolvimento pessoal, oferecendo aos participantes uma via de expressão artística e de integração comunitária. A metodologia da Orquestra Geração promove o trabalho em equipa, a disciplina e o sentido de pertença, demonstrando que a música pode ser um meio eficaz de inclusão educativa e social. O projeto, que já envolve centenas de alunos em todo o país, constitui um exemplo de como a arte performativa pode transformar realidades sociais e criar pontes entre a excelência artística e a justiça social, inspirando outras iniciativas semelhantes em Portugal e na Europa.

A inclusão, neste contexto, transcende o plano jurídico, tornando-se um princípio ético e artístico orientado para a criação e educação, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade em que todos, sem exceção, tenham o pleno direito de participar. A escola é um meio social e, por isso, deve subsidiar condições que favoreçam a aprendizagem integral dos alunos. O ambiente escolar, quando inclusivo, fornece grandes vantagens a todas as crianças e, não somente, às que possuem algum tipo de deficiência, pois traz a concepção de igualdade, direitos e respeito às diferenças, além de facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. (CARVALHO et al., 2015, p. 2)

Assim, o desafio consiste em conciliar a exigência artística com a flexibilização pedagógica que respeite tanto a qualidade artística como o direito à participação. No enquadramento do presente estudo, interessa entender em que medida as práticas já existentes no CMDB são favoráveis e consistentes.

2.4 – O papel da Educação Social no contexto educativo das artes performativas

O Técnico Superior de Educação Social, profissional com intervenções, sobretudo direcionadas para a promoção de direitos, inclusão social e mediação, desempenha funções de diagnóstico socioeducativo de transformação social. detentor de uma perceção curricular ampliada e sistêmica, capaz de compreender a complexidade das dinâmicas educativas e sociais, promovendo estratégias de intervenção ajustadas aos diferentes contextos.

Conforme assinala Díaz (2006) e Mörsch (2017), a ES impulsiona a aquisição de competências sociais e comunicativas que são essenciais à integração plena dos indivíduos na comunidade. Assumindo papéis tais como, mediador de conflitos e facilitador do diálogo, que contribui na construção de relações baseadas no respeito, na empatia e na cooperação, prevenindo situações de exclusão, isolamento ou desmotivação.

No contexto de um conservatório, exerce uma função de ligação entre a educação formal e não formal que corresponde às necessidades educativas individuais e coletivas do indivíduo. O seu contributo recai para a promoção de adaptações funcionais e desenvolvimento de programas de formação e sensibilização direcionados a toda a comunidade escolar.

Neste enquadramento, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de transformação cultural e institucional, exigindo adaptações metodológicas, práticas pedagógicas diversificadas e políticas centradas na pessoa. Para além da mediação e do apoio direto, a ES contribui para a formação integral de todos os indivíduos, através do desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cívicas. A sua ação educativa reforça a autonomia, a responsabilidade e a consciência crítica, que facilitam a promoção da articulação entre arte, educação e justiça social. Por conseguinte a intervenção do Técnico Superior de Educação Social no campo artístico inclui, igualmente, o planeamento e a implementação de projetos de mediação cultural e comunitária, paralelamente atinge esse objetivo com a ajuda de entidades culturais, associações e escolas, promotoras de atividades que aproximam a criação artística da comunidade, democratizando o acesso à cultura e reforçando o papel das artes como meio de transformação social (Sousa & Vieira, 2020; Caeiro & Almeida, 2023). Tal dimensão comunitária, assente na cooperação e na participação, revela o potencial emancipador da arte como linguagem de inclusão e cidadania e como tal o Técnico Superior de Educação Social torna-se num elemento capaz de estruturar a rede de apoio à inclusão artística e cultural que promove uma pedagogia como foco na pessoa e na comunidade, defendendo os princípios que

valorizam a diversidade e a expressão individual, assumindo um papel multifacetado, atua como elo entre discentes, docentes, famílias e comunidade, desempenhando funções que transcendem o acompanhamento técnico e que contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos participantes (Costa, 2021).

Com um papel ativo na sensibilização e na formação contínua da comunidade educativa, o Técnico Superior de Educação Social é promotor da reflexão crítica sobre preconceitos, estereótipos e práticas excludentes que possam restringir o acesso e a participação de determinados grupos. Esta ação pedagógica e ética visa desconstruir ideias pré-concebidas sobre a capacidade artística, fomentando uma cultura institucional inclusiva e respeitadora da individualidade de cada sujeito.

Em consonância com Carvalho e Baptista (2004), a ES apresenta uma perceção curricular de atuação orientadora na complexa realidade social e educativa. Tal competência possibilita conceber e implementar estratégias sistémicas, pedagógicas e interativas, adaptadas às necessidades específicas de cada contexto. Díaz (2006) e Vieira (2020), vêm reforçar a importância da ES na aquisição de competências sociais essenciais à integração plena e à participação ativa na sociedade, através de mediação de conflitos que facilitam a comunicação e promovem o entendimento entre os diversos atores educativos, através do apoio emocional e da escuta ativa capazes de construir ambientes seguros e favoráveis.

Mas, para além do apoio individualizado, o Técnico Superior de Educação Social colabora na conceção e implementação de projetos pedagógicos. No caso da presente dissertação, este profissional, é capaz de integrar e adaptar tais projetos às artes performativas, tendo como aspeto primordial a promoção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e sensível à diversidade. Esta abordagem, ao conjugar pedagogia e criação artística, torna o processo educativo mais relevante e motivador, estimulando a criatividade, a expressão estética e o pensamento crítico (Caeiro & Almeida, 2023).

Em conservatórios de música e dança, a inclusão manifesta-se por meio da criação de espaços educativos onde todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, usufruem do livre-arbítrio não só de se expressarem artisticamente, como também de desenvolver competências que lhes permitem participar da comunidade escolar.

A superação desses desafios requer um investimento estratégico na formação contínua e especializada, no reconhecimento institucional, na atribuição de recursos adequados e no combate persistente de preconceitos.

Desta forma, a presença do Técnico Superior de Educação Social é crucial para o favorecimento da observação direta das dinâmicas de grupo, da identificação precoce de desigualdades e da implementação de estratégias preventivas. Consolidar a sua presença em contextos educativos artísticos especializados é fundamental para uma educação artística inclusiva, crítica e transformadora, tal como em contexto de educação tradicionalmente formal.

No contexto do ensino artístico especializado, a intervenção do Técnico Superior de Educação Social assume particular relevância, atendendo à diversidade de percursos, necessidades e contextos dos alunos. A sua atuação pode contribuir para a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, para o apoio às trajetórias educativas dos alunos e para a mediação entre os diferentes intervenientes educativos, incluindo docentes, famílias e instituições.

Enquanto profissional com competências nas áreas de mediação, intervenção social e educação não formal, o Técnico Superior de Educação Social pode desempenhar um papel estratégico na promoção de práticas inclusivas no ensino artístico especializado. A sua intervenção permite articular dimensões pedagógicas, sociais e emocionais, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e ajustados à diversidade.

Importa sublinhar que a intervenção do Técnico Superior de Educação Social não substitui a ação pedagógica dos docentes nem resolve, de forma isolada, os desafios da inclusão. O seu contributo deve ser entendido como complementar, integrando-se numa abordagem colaborativa e interdisciplinar orientada para a promoção da inclusão educativa, como o próprio paradigma o preconiza.

III - Enquadramento metodológico

3 - Metodologia

No presente estudo foi adoptada uma abordagem quantitativa e qualitativa, mista, considerada a mais adequada perante as especificidades do objeto estudo, público-alvo e do contexto em análise. O paradigma interpretativo privilegia a compreensão dos fenómenos sociais e adapta-se ao estudo da educação inclusiva, uma vez que permite analisar práticas educativas de forma compreensiva, não procurando generalizações ou verdades absolutas. A amostra adotada é de natureza não probabilística e intencional, característica de estudos qualitativos de natureza exploratória e interpretativa, como se apresenta este. Esta opção metodológica visa a profundidade da análise e a contextualização dos dados, não se destinando à generalização dos resultados a outros contextos educativos.

O objetivo central da investigação consistiu em aprofundar a compreensão da inclusão socioeducativa no contexto específico das instituições de ensino vocacionadas para as artes performativas. Neste sentido, procurou-se analisar as perceções dos discentes, docentes e encarregados de educação do CMDB sobre esta temática. O estudo, ao considerar as práticas e os processos educativos desenvolvidos neste contexto, centra-se no indivíduo como agente ativo e participativo. Reconhece-se que as características e a personalidade de cada indivíduo são moldadas por um processo contínuo de hominização e humanização, visando uma integração social dinâmica e plena (Amado, 2014).

Após o desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados (questionários) e a obtenção do consentimento da direção pedagógica do CMDB, os questionários foram aplicados através da plataforma Google Forms, acessada por meio de um código QR. Os instrumentos foram direcionados a discentes, docentes e encarregados de educação de diferentes cursos e níveis de ensino (pré-iniciação, iniciação, básico, secundário e cursos livres), abrangendo as diversas áreas educativas da instituição: música, dança e teatro.

A seleção dos participantes teve como critério a sua relação direta com o contexto educativo em estudo e com a problemática da educação inclusiva no ensino artístico especializado. A inclusão de docentes, alunos e encarregados de educação permitiu recolher perspetivas diferenciadas e complementares, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenómeno analisado. A utilização do questionário como instrumento de recolha de dados justifica-se pela diversidade dos participantes envolvidos no estudo e pela necessidade de recolher informação de forma sistemática e comparável, num curto período temporal. A

combinação de questões abertas e fechadas permitiu, simultaneamente, a recolha de dados quantitativos e de outros qualitativos, mais descritivos, e a expressão das perceções individuais dos participantes, em consonância com os objetivos do estudo e a metodologia desenhada para o efeito.

3.1. Questões da investigação

1. Que perceções têm os docentes, pais e/ou encarregados de educação e discentes face à inclusão e à educação inclusiva no Conservatório de Música e Dança de Bragança?
2. Que perceções têm os docentes, pais e/ou encarregados de educação e discentes acerca da inclusão e da educação inclusiva no Conservatório de Música e Dança de Bragança?
3. Quais as respostas, atendimento e estratégias o Conservatório de Música e Dança de Bragança tem para alunos com necessidades educativas específicas?
4. Qual o contributo da Educação Social e do educador social para a educação inclusiva e para a inclusão no Conservatório de Música e Dança de Bragança?

3.2- Objetivos da investigação

Objetivou-se analisar a inclusão e a Educação Inclusiva no Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDB), através da percepção de discentes, docentes e encarregados de educação.

Propôs-se então:

1. Mapear a frequência e o atendimento/resposta às necessidades educativas específicas no Conservatório de Música e Dança de Bragança;
2. Compreender o tipo de diversidade/s e necessidades específicas a atender/dar resposta no Conservatório de Música e Dança de Bragança;
3. Identificar desafios e potencialidades da diversidade e das necessidades educativas específicas no Conservatório de Música e Dança de Bragança pela percepção de docentes e de encarregados de educação;
4. Identificar limitações e necessidades para a inclusão e implementação da educação inclusiva no Conservatório de Música e Dança de Bragança;

5. Refletir sobre o contributo do Educador Social e da educação social na educação inclusiva e na inclusão no Conservatório de Música e Dança de Bragança.

3.3- Público-Alvo

O público-alvo deste estudo constituiu-se do corpo docente, discentes e encarregados de educação do Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDB). Selecionados pela voluntária participação respondendo ao questionário disponibilizado exclusivamente aos mesmos para o efeito.

3.4- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A análise dos dados recolhidos foi realizada através de análise de conteúdo, seguindo um processo sistemático de leitura, codificação e categorização das respostas. Este procedimento permitiu identificar regularidades, padrões e categorias emergentes, em articulação com o enquadramento teórico do estudo, assegurando uma análise rigorosa e coerente dos dados. As categorias de análise definidas encontram-se diretamente relacionadas com os objetivos do estudo, permitindo uma leitura estruturada dos dados em função da questão de investigação formulada. Esta articulação assegura a coerência entre o percurso metodológico adotado e a análise apresentada no capítulo seguinte.

No âmbito desta investigação, foram respeitados os princípios éticos fundamentais, nomeadamente o consentimento informado, a confidencialidade e o anonimato dos participantes. O consentimento informado constitui um alicerce fundamental desta abordagem ética. Os participantes na investigação devem ser integralmente esclarecidos sobre o propósito do estudo, os procedimentos metodológicos a serem adotados, os potenciais riscos inerentes à participação e os benefícios esperados. Inspirado nos princípios delineados por Beauchamp e Childress (2013), o consentimento informado é considerado a pedra angular da ética na pesquisa, honrando a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos envolvidos.

Paralelamente, é imperativo garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes. A implementação de medidas robustas de proteção de dados é crucial para resguardar a privacidade dos indivíduos e fomentar um ambiente de confiança que incentive a participação aberta e honesta (Wiles, Crow, Heath & Charles, 2011). Todas as práticas devem, outrossim, observar escrupulosamente as diretrizes do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), garantindo a conformidade legal e ética no tratamento de dados pessoais.

Outro aspeto fulcral reside na avaliação criteriosa dos riscos e benefícios associados à investigação. Conforme salientado por Israel e Hay (2006), uma análise ética rigorosa deve ser integrada no planeamento da pesquisa, assegurando que os benefícios potenciais para os participantes e para a sociedade em geral superem os riscos que possam advir da participação. Esta avaliação equilibrada é essencial para justificar a condução da investigação e proteger o bem-estar dos envolvidos.

A integridade científica constitui um princípio orientador inabalável, assegurando que a investigação seja conduzida com honestidade, transparência e rigor metodológico, isenta de práticas como o plágio ou a fraude. Este princípio abrange a divulgação clara dos métodos utilizados, a apresentação imparcial dos resultados obtidos e a partilha responsável dos dados recolhidos (Resnik, 2011), promovendo a reprodutibilidade e a verificabilidade da investigação.

No contexto do presente estudo, todos estes preceitos foram observados com diligência. O plano de investigação foi cuidadosamente elaborado para salvaguardar os direitos e o bem-estar dos participantes. Durante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e os seus direitos, com garantias expressas de anonimato e confidencialidade. A manipulação e o armazenamento dos dados foram realizados sob a responsabilidade da investigadora principal enquanto o estudo estava em curso. Os questionários foram concebidos de forma a não incluir quaisquer dados identificativos dos participantes. Após a conclusão da validação do estudo, os dados originais serão eliminados, preservando-se apenas bases de dados anonimizadas para fins de publicação científica ou para futuras investigações, assegurando a proteção contínua da privacidade dos participantes e a integridade dos dados recolhidos.

3.5- Questionário

O questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, assume um papel relevante no estudo de investigação. Conforme salientado por Amado (2014), a utilização de questionários abertos, que convidam os participantes a expressarem-se livremente sobre as suas experiências, sentimentos e perceções, revela-se uma ferramenta valiosa para a obtenção de dados ricos e aprofundados. Esta abordagem, ao permitir a expressão genuína das opiniões dos respondentes, permite identificar nuances e perspetivas subjetivas que enriquecem a compreensão do fenómeno em estudo. Mesmo quando o questionário inclui questões orientadas, a liberdade de

resposta proporcionada aos participantes estimula a reflexão e a expressão individual, fomentando a emergência de informações relevantes e de perspectivas únicas.

Não obstante a sua utilidade, é imperativo reconhecer que a utilização de questionários, especialmente aqueles que solicitam informações sensíveis ou opiniões pessoais, apresenta desafios no que concerne à garantia da autenticidade das respostas. A investigação demonstra que os participantes podem, consciente ou inconscientemente, influenciar as suas respostas de acordo com o que acreditam ser desejável ou esperado pelo investigador, ou ainda, em função de normas sociais percebidas. Este fenómeno, amplamente documentado na literatura (Paulhus, 1991), sublinha a importância de adotar estratégias que minimizem a pressão social e promovam a honestidade nas respostas.

Em contrapartida, questionários estruturados com respostas fechadas, embora mais fáceis de analisar quantitativamente, tendem a limitar a profundidade das informações recolhidas, restringindo a capacidade de explorar as perceções e opiniões dos participantes em toda a sua complexidade (Dillman, Smyth & Christian, 2014). Assim, a seleção do tipo de questionário, bem como a sua estruturação, deve ser criteriosamente ponderada, considerando os objetivos da investigação e a natureza das informações a serem obtidas.

No contexto do presente estudo, os questionários foram cuidadosamente elaborados com base em objetivos específicos, indicadores e categorias previamente identificados na revisão bibliográfica. Para mitigar os problemas relacionados à autenticidade das respostas e à pressão social, os questionários foram disponibilizados online, por meio da plataforma Google Forms, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes, mas também securizante. Esta abordagem visou criar um ambiente de participação mais seguro e confortável, incentivando os respondentes a expressar suas opiniões de forma livre e genuína. Os dados recolhidos foram posteriormente submetidos a tratamento estatístico descritivo, o que permitiu a análise e a interpretação dos resultados à luz dos indicadores e categorias previamente definidos.

A divulgação dos questionários foi realizada em colaboração com a direção pedagógica e o corpo docente, que desempenharam um papel fundamental na disseminação do convite à participação entre os alunos e seus encarregados de educação, por meio da partilha de links. O período de aplicação dos questionários estendeu-se ao longo de oito meses, tendo enfrentado algumas dificuldades relacionadas com a adesão e a resposta aos pedidos de divulgação interna.

3.6- Descrição do Processo de Investigação

A elaboração deste estudo surge com a apresentação do Modelo 1 do tema, detalhando a modalidade de investigação selecionada e a instituição de acolhimento, acompanhada da devida justificativa para a relevância e pertinência da investigação proposta. Subsequentemente, após a nomeação da orientadora académica, Professora Doutora Carla Pedroso de Lima, procedeu-se ao desenvolvimento e à submissão do Modelo 2, consubstanciado na Proposta de Plano de Investigação. Posto isto, o desenvolvimento metodológico do estudo estruturou-se, então, em duas fases interligadas:

Fase I: Investigação e Pesquisa Documental:

A pesquisa documental assume-se como um procedimento metodológico fundamental em investigações científicas, particularmente nas de natureza qualitativa. Esta abordagem metodológica implica a recolha sistemática e a análise rigorosa de uma diversidade de documentos preexistentes, incluindo, mas não se limitando a, regulamentos internos, legislação aplicável, relatórios de avaliação, indicadores provenientes de observatórios especializados, registos institucionais, artigos científicos publicados em revistas da especialidade, teses de doutoramento, dissertações de mestrado e outras publicações consideradas relevantes para o tema em análise.

Conforme assinala Gil (2010), a pesquisa documental faculto o acesso a informações de carácter histórico e contextual, as quais se revelam cruciais para uma compreensão aprofundada e abrangente do objeto de estudo. A análise documental, neste contexto, permite reconstituir a trajetória do tema, identificar as suas raízes teóricas e práticas, e compreender a sua evolução ao longo do tempo.

Adicionalmente, Bardin (2016) enfatiza que a análise minuciosa de documentos fornece uma base sólida e consistente para a construção de uma fundamentação teórica robusta. Este processo possibilita a identificação de lacunas no conhecimento, a compreensão do estado da arte da investigação sobre o tema em questão e o desenvolvimento de hipóteses de trabalho informadas e pertinentes, orientando, assim, o desenvolvimento subsequente da pesquisa.

Fase II: Aplicação do questionário:

No contexto educacional, a utilização de abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas configura-se como uma prática comum e enriquecedora. O inquérito por questionário, como

salientado por Batista (2021), possibilita o alcance de um número significativo de participantes, o que constitui uma estratégia eficaz para a obtenção de informações abrangentes. Este método de coleta de dados consiste em um conjunto estruturado de perguntas, que podem assumir a forma de questões abertas ou fechadas, cada qual com suas particularidades e contribuições.

As questões abertas, embora demandem um investimento maior de tempo e recursos na análise, oferecem uma riqueza qualitativa inegável. Seu objetivo primordial reside na obtenção de informações detalhadas e relevantes, abrangendo uma ampla gama de tópicos. A liberdade de resposta proporcionada pelas questões abertas minimiza a influência do pesquisador, permitindo que os participantes expressem suas perspectivas de forma autêntica. No entanto, a formulação dessas questões exige sensibilidade e precisão, e a análise dos dados coletados pode revelar respostas complexas, por vezes contraditórias ou de difícil interpretação, acarretando um maior tempo de análise.

Em contrapartida, as questões fechadas, preconizadas para a investigação de variáveis específicas, bem definidas e já conhecidas (Batista et al., 2021), tendem a obter respostas mais concisas e padronizadas. Funcionando como um filtro eficaz, as questões fechadas facilitam a localização e a classificação dos sujeitos participantes da pesquisa. Apesar da sua prática, é importante reconhecer que as informações obtidas por meio desse tipo de questão podem apresentar uma perspectiva e riqueza inferiores às das respostas abertas.

A aplicação do questionário, entretanto, garante o anonimato dos participantes, o que contribui para maior honestidade nas respostas. A ausência de identificação individual encoraja os respondentes a expressar suas opiniões e experiências com mais sinceridade. Contudo, é importante estar ciente da possibilidade de omissões nas respostas e de interpretações equivocadas das perguntas por parte dos participantes (daí a relevância da aplicação de teste na validação dos instrumentos).

No que concerne à estrutura deste instrumento específico no presente estudo de investigação, o questionário elaborado é constituído por 30 questões distribuídas em três blocos temáticos: i) dados sociodemográficos, visando caracterizar o perfil dos participantes; ii) enquadramento da inclusão no conservatório, com o objetivo de compreender o contexto da inclusão no ambiente educativo artístico especializado e iii) mecanismos de educação inclusiva, buscando identificar e analisar as estratégias e práticas de inclusão adotadas.

Por forma a ter-se uma validação, e aprovação, do instrumento, promovendo que este fosse melhor capaz de capturar os dados que se objetivavam, foi enviado a dois especialistas da área das ciências da educação, para revisão. E foi feita uma aplicação teste a 3 pessoas com características idênticas aos participantes do estudo, mas que não entraram neste. Nessa aplicação foram acrescentadas questões sobre o entendimento ou dúvidas na formulação das questões, sensibilidades em responder a algum item ou questão, e deixou-se espaço a que enunciassem qualquer coisa sobre o instrumento. Foram feitos os ajuste identificados e só depois se passou à aplicação do instrumento. Após a ampla divulgação do questionário, foi possível obter 56 respostas.

IV – Apresentação e Análise dos Resultados

4.1 -Questionários: Análise Detalhada por categorias e Interpretação dos Resultados Obtidos

Através de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, através da identificação e estruturação de objetivos específicos e indicadores para o efeito, aplicado por meio do Google Forms, plataforma online, permitiu a sua divulgação e partilha através de contacto por e-mails, previamente disponibilizados pelo diretor da direção pedagógica, aplicados a docentes, discentes (quando maiores de idade) e encarregados de educação.

4.1.1 - Amostra e caracterização sociodemográficas

Delineada por categorias, enfatizou-se, primordialmente, a obtenção do consentimento informado, totalizando 56 participantes (figura 1). Quanto à distribuição por género, como demonstrado na figura 2, há um maior número de participantes do sexo feminino (35/54; 64,81%) e 19 do sexo masculino (19/54; 35,19%).

Declaro que fui devidamente informado/a sobre os objetivos, metodologia e finalidades do estudo intitulado "Inclusão e a Educação Inclusiva num C...cadémicos e científicos. Assim sendo declaro que:
56 respostas

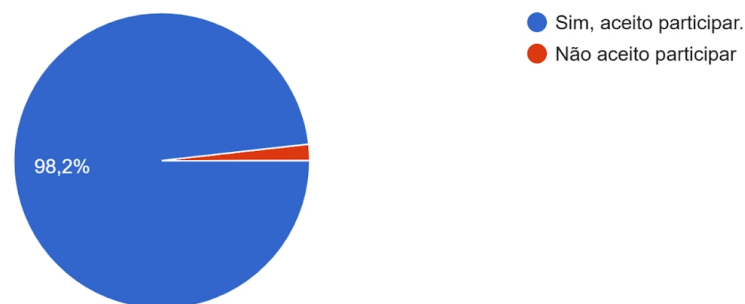


Figura 1 - Consentimento Informado

1. Por favor, responda às seguintes questões sobre alguns dados sociodemográficos: 1.1. -

Género:
56 respostas

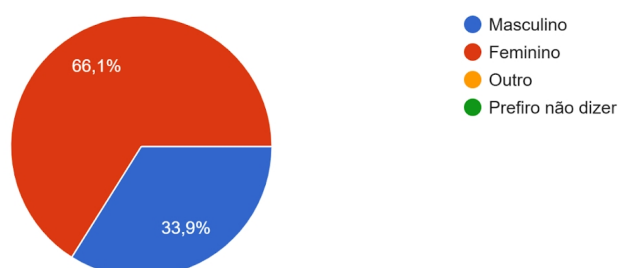


Figura 2 - Dados Sociodemográficos

Conforme demonstra a figura 3, abaixo, os encarregados de educação predominam entre os respondentes, totalizando 26 (48,15%). A maioria dos respondentes frequenta/lecciona ou acompanha discentes do Curso de Música (49/54; 90,74%) (figura 4).

3. Função que desempenha:

56 respostas

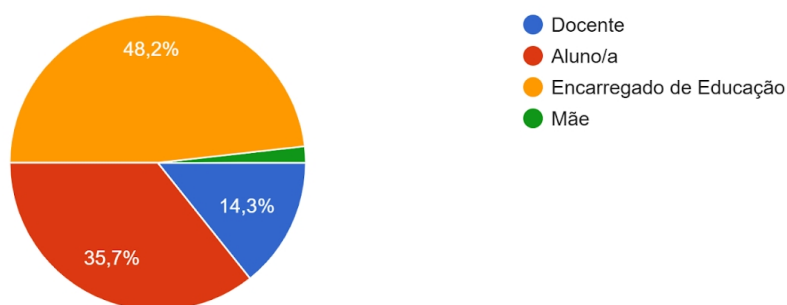


Figura 3 – Estatuto do inquirido

4. Frequenta/lecciona/acompanha:

56 respostas

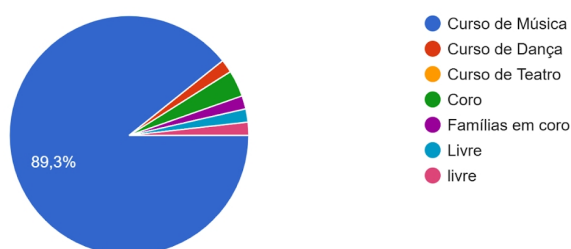


Figura 4 - Componente letiva que frequenta

4.1.2 - Perceções sobre a Educação Inclusiva e a Educação Social

Embora seja perceptível uma base de conhecimento em termos de conceitos e definições, existem discordâncias ou desafios na prática ou na interpretação dos mesmos. Assim, detetam-se lacunas significativas quanto ao nível do conhecimento prático e de formação, no que concerne à participação em formações específicas: 15/54 (27,78%) indicaram já ter tido formação ou participado em workshops sobre educação inclusiva, enquanto 39/54 (72,22%) não frequentaram. Por sua vez, as respostas dividem-se quando questionadas sobre a necessidade formativa neste contexto: 15 (27,78%) responderam sim, 19 (35,19%) não, 11 (20,37%) talvez e 9 (16,67%), afirmando não saber, revelando paralelamente uma preocupação

com a formação, mas também incerteza ou falta de percepção clara da necessidade formativa. (Figuras 5 e 6)

4. Alguma vez teve formação ou participou em workshops sobre educação inclusiva?

56 respostas

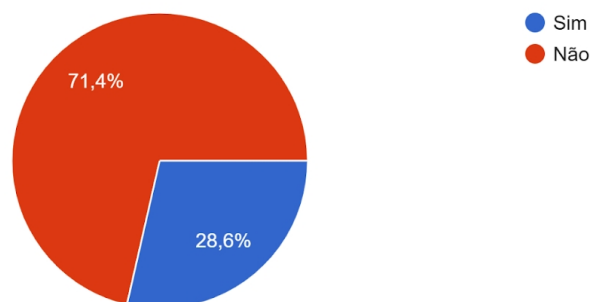


Figura 5 - Participação em formações sobre a Educação Inclusiva

5. Sente ou sentiu necessidade de formação na área da educação inclusiva?

56 respostas

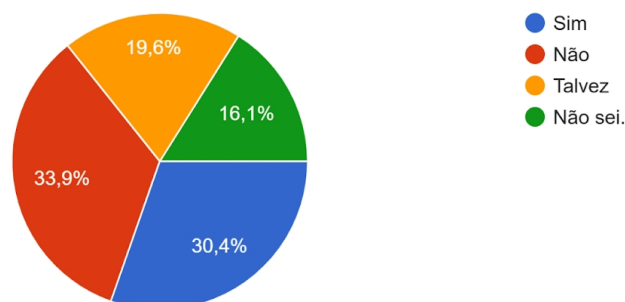


Figura 6 - Intenção de formação na área da Educação Inclusiva

Relativamente às respostas sobre o papel do Educador Social (ES), apresentadas na figura 7, revelam diferentes perspetivas. Cerca de 20 (37,5%) dos respondentes demonstraram ter conhecimento claro, identificando-o como promotor do desenvolvimento pessoal e social, já 17 (32,1%) respondentes afirmaram ter um conhecimento superficial.

6. Tem conhecimento sobre qual a função de um Educador Social?

56 respostas

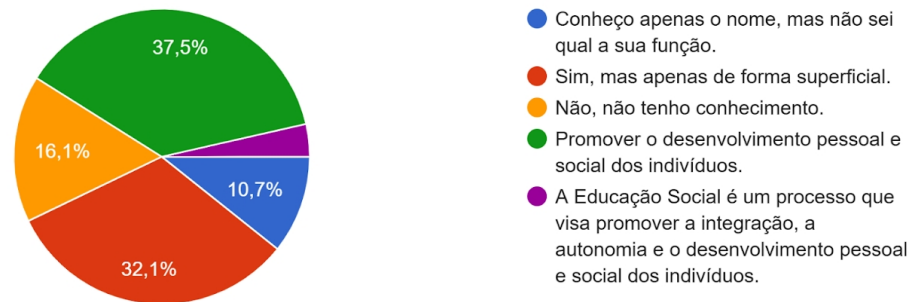


Figura 7 – Entendimento sobre a Educação Social

Em termos interpretativos, os dados apontam para a coexistência de uma forte predisposição favorável, demonstrando sensibilidade e vontade. Contudo essa disponibilidade carece de suporte institucional, formação contínua, recursos técnicos e humanos, e políticas internas, para que possam ser traduzidas em práticas pedagógicas consistentes e sustentáveis.

4.1.3 - Identificar percepções do tema em estudo

A análise dos questionários permitiu identificar práticas e desafios na implementação e prática da educação inclusiva em contexto artístico especializado. Quando questionados (figura 8), 66,1% (37) dos respondentes afirmaram ter conhecimento de projetos ou medidas que visem à inclusão no Conservatório; em resposta aberta, foi possível obter: “musicoterapia e o recente projeto "cante pela sua saúde””; “*O projeto com Zamora*”.

2. Tem informação ou conhecimento de algum projeto ou alguma medida que vise a inclusão no Conservatório?

56 respostas

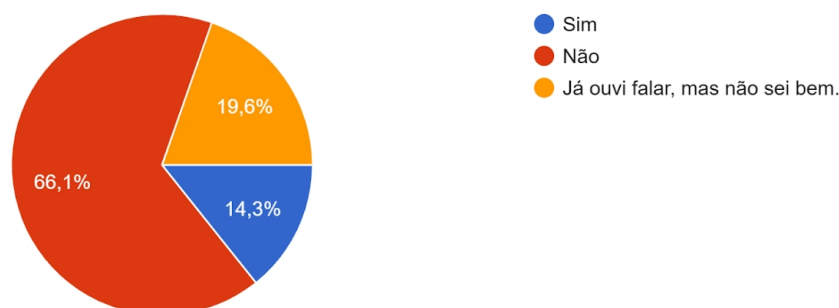


Figura 8 – Conhecimento sobre projetos ou medidas implementadas no CMDB que visem a inclusão

Entre os desafios, frequentemente mencionados pelos respondentes (figura 9), destacam-se: i) falta de formação específica para docentes; ii) carência de recursos humanos especializados; iii) limitações físicas e infraestruturas e iv) barreiras atitudinais.

Por conseguinte, os respondentes sugeriram medidas concretas (figura 10), como planos anuais de formação em educação inclusiva, campanhas de sensibilização, criação de programas de apoio individualizado e a formalização de competências técnicas.



Figura 9 – Entraves na efetivação da Educação Inclusiva no CMDB

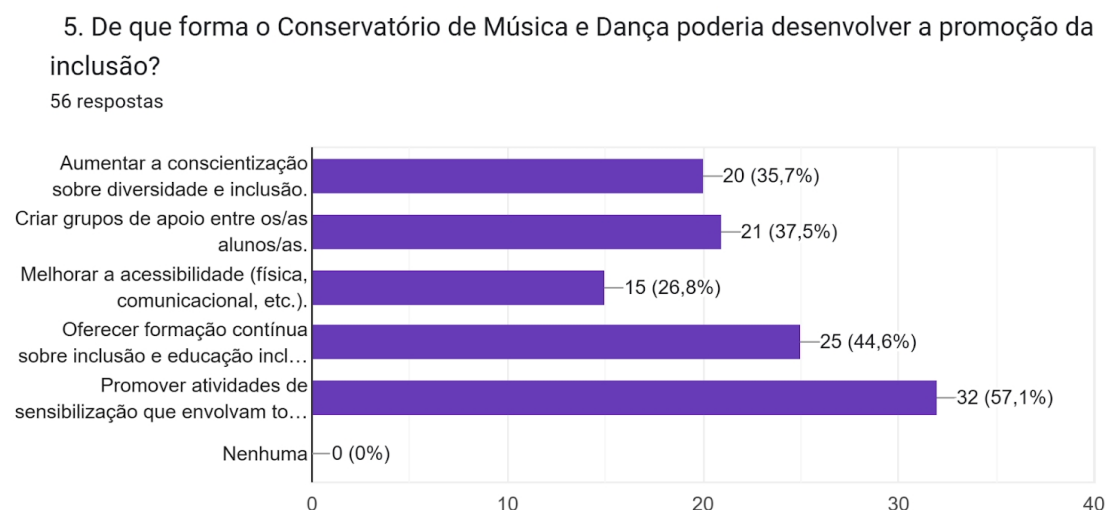


Figura 10 - Sugestões que visam a inclusão no CMDB

No que concerne à inserção do Técnico Superior de Educação Social como agente mediador e promotor de práticas inclusivas, verifica-se (figura 11) uma concordância positiva tal como: *“Acho que devia haver um educador social em todas as instituições e não apenas para promover a inclusão, mas sim para todos os alunos. Há alunos que não têm necessidades educativas especiais, mas que o apoio e presença de um educador social faria todo o sentido.”*, esta afirmação enfatiza a articulação de medidas, necessárias, acompanhadas por processos de avaliação e campanhas de sensibilização, para que o Conservatório se afirme como um espaço educativo inclusivo, onde a diversidade é reconhecida como fonte de riqueza humana e pedagógica, esta perspetiva é perceptível numa outra das afirmações de resposta aberta que refere: *“criar um ambiente educativo no qual todos os alunos se sintam aceites, valorizados e capazes de aprender em conjunto”*.

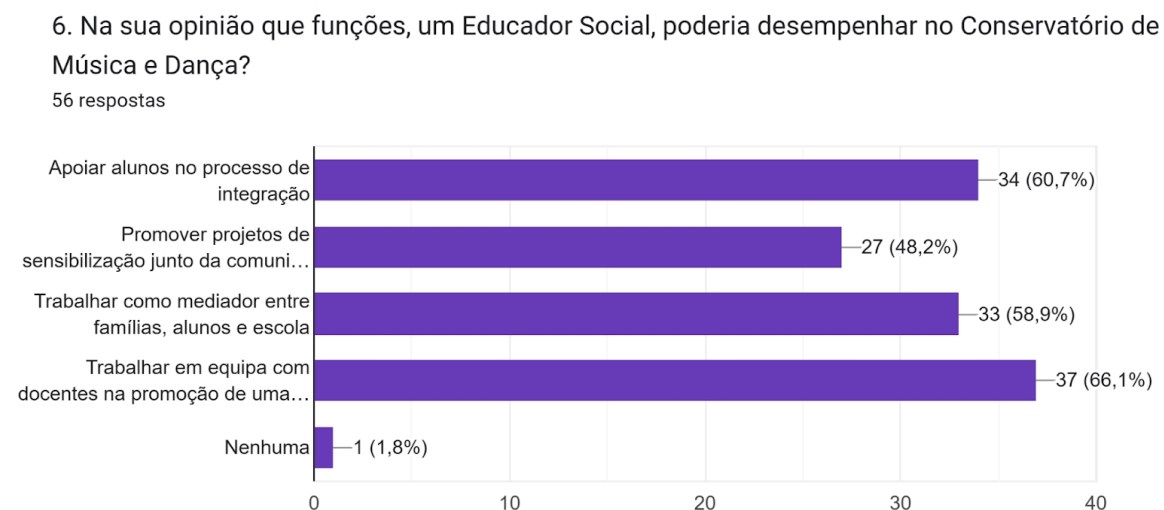


Figura 11 - Inserção da Educação Social

4.2 - Conclusões Gerais Sobre os Resultados Obtidos

4.2.1 - Caracterização geral das perceções dos inquiridos

A análise dos dados recolhidos através dos questionários permitiu identificar um conjunto diversificado de perceções relativamente à inclusão no contexto do Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDDB). De uma forma geral, os participantes reconhecem a importância

da Educação Inclusiva enquanto princípio orientador das práticas educativas, manifestando uma valorização positiva da diversidade no contexto do ensino artístico especializado.

Docentes, discentes e encarregados de educação evidenciam uma percepção globalmente favorável à inclusão, associando-a à igualdade de oportunidades, ao respeito pelas diferenças e à promoção do bem-estar dos alunos. Contudo, esta percepção positiva coexiste com o reconhecimento de constrangimentos práticos à efetivação plena da Educação Inclusiva no contexto do conservatório, nomeadamente a nível da organização pedagógica, da gestão do tempo e da adequação das metodologias de ensino.

Estes resultados vêm confirmar a literatura que aponta para a existência de um desfasamento entre os princípios normativos da Educação Inclusiva e a sua concretização prática em contextos educativos específicos, particularmente no ensino artístico especializado que ainda se rege por exigências técnicas e curriculares próprias.

4.2.2 - Perceções dos docentes face às práticas inclusivas

Os docentes participantes no estudo reconhecem a importância da inclusão enquanto princípio educativo, destacando a necessidade de atender às características individuais dos alunos. No entanto, vários docentes referem dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas à diversidade de ritmos e necessidades dos discentes, sobretudo em contextos de ensino individualizado e de elevada exigência técnica.

Entre os principais constrangimentos identificados, destacam-se a falta de formação específica em Educação Inclusiva, a escassez de recursos humanos especializados e a limitação de tempo para a implementação de estratégias diferenciadas. Estes fatores são considerados obstáculos à adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

A análise destes dados evidencia uma tensão entre a valorização conceptual da inclusão e as condições concretas para a sua operacionalização, fortalecendo a teoria apresentada no Capítulo II, na qual se destaca a necessidade de transformação das práticas e das estruturas educativas para a efetivação da educação inclusiva.

4.2.3 - Perceções dos discentes face à inclusão no CMDDB

As perceções dos discentes revelam uma valorização significativa do ambiente artístico como espaço de expressão, pertença e desenvolvimento pessoal. Alguns dos discentes associam a

participação nas artes performativas a experiências positivas de integração social e de reconhecimento das suas competências. Contudo, mencionam dificuldades relacionadas com a exigência associada ao desempenho artístico, como a avaliação e a comparação entre pares. Estas perceções sugerem que, apesar do potencial inclusivo das artes performativas, persistem práticas e dinâmicas que podem gerar sentimentos de exclusão ou inadequação, sobretudo para indivíduos com mais dificuldades de aprendizagem ou NEE.

A análise destas perceções reforça a importância de repensar os modelos avaliativos e pedagógicos no ensino artístico especializado, de modo a promover ambientes educativos mais seguros, acolhedores e ajustados à diversidade dos alunos.

4.2.4 - Perceções dos encarregados de educação

Os encarregados de educação evidenciam uma preocupação particular com o bem-estar emocional e o sucesso educativo dos alunos. Salientam a valorizar a existência de um acompanhamento próximo e de uma comunicação eficaz entre a instituição, os docentes e as famílias. A inclusão é percecionada como um fator determinante para a permanência e o envolvimento dos alunos no ensino artístico.

Contudo, alguns encarregados de educação referem a necessidade de maior apoio institucional para alunos com NEE, mencionando a ausência de profissionais especializados. Por conseguinte, estas perceções convergem com as dos docentes, evidenciando uma consciência partilhada quanto à importância de respostas educativas mais integradas e multidisciplinares.

4.2.5 - O papel da Educação Social na promoção da inclusão

A análise dos dados revela uma perceção favorável relativamente à potencial intervenção da Educação Social, nomeadamente do Técnico Superior de Educação Social, no contexto do conservatório. Docentes e encarregados de educação reconhecem a pertinência de um profissional com competências específicas para a mediação socioeducativa, capaz de apoiar alunos em situações de vulnerabilidade e de promover a articulação entre os diferentes intervenientes educativos.

O Técnico Superior de Educação Social é percecionado como um agente facilitador da inclusão, com um papel relevante na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, na promoção de estratégias preventivas e no reforço do trabalho colaborativo entre a

comunidade educativa. Estas percepções encontram respaldo no enquadramento teórico apresentado no Capítulo II, que destaca a relevância da Educação Social na promoção de práticas educativas inclusivas.

4.2.6 - Discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico

A análise dos resultados obtidos permite formular um conjunto de conclusões que refletem potencialidades, limitações e perspectivas de desenvolvimento do CMDDB no âmbito da Educação Inclusiva. Contudo, foi possível observar também alguma ambiguidade conceptual em determinadas respostas. A inclusão é associada a uma simples integração de alunos com NEE e, esta interpretação restritiva, reforça a pertinência de promover maior literacia conceptual entre os profissionais da área artística, garantindo uma compreensão mais alinhada com os princípios da Educação Inclusiva preconizados por Correia (2017) e Rodrigues (2006), que defendem uma abordagem centrada na diferenciação pedagógica e na valorização da diversidade.

Os resultados obtidos revelam fragilidades estruturais e funcionais que comprometem a materialização dos ideais de uma Educação Inclusiva. Identificam-se, na falta de formação contínua especializada, na insuficiência de recursos humanos e materiais, nas limitações arquitetónicas e comunicacionais, como tal, configuram obstáculos que requerem intervenção institucional planeada e contínua, pois a mera adesão, por meio de discursos, à inclusão revela-se insuficiente para que esta seja exequível.

Quanto à relevância estratégica do Técnico Superior de Educação Social como agente mediador e catalisador de processos de transformação, isso é unanimemente reconhecido pelos respondentes deste estudo, que lhe atribuem competências de coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos de inclusão. No decorrer do questionário, vão surgindo propostas concretas de ação que refletem a vontade coletiva de aprimorar as práticas inclusivas, como a criação de um plano anual de formação contínua para docentes e técnicos, a implementação de uma auditoria de acessibilidade física e comunicacional e o desenvolvimento de programas de apoio individualizado.

Por último, é necessário reconhecer as limitações metodológicas do presente estudo, pois a amostra, embora representativa da diversidade de funções na instituição, é de dimensão reduzida, o que restringe a generalização dos resultados. Contudo, a análise revela a existência de uma base cultural e ética favorável à inclusão, que, simultaneamente, requer um

investimento estratégico para torná-la efetiva e sustentável. A consolidação de uma política institucional inclusiva depende da articulação entre formação, recursos, liderança pedagógica e compromisso coletivo.

V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 - Análise da Realidade no Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDDB)

A análise das respostas recolhidas evidencia uma perceção globalmente positiva quanto ao impacto da inclusão no contexto do Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDDB). A inclusão é frequentemente associada à promoção do respeito, da empatia e da valorização das diferenças, sendo reconhecida como um fator que contribui para o reforço da coesão e do clima escolar. Esta perceção é ilustrada por afirmações como “*a inclusão melhora significativamente a participação e o envolvimento de todos os alunos*”, o que revela a consciência de que práticas inclusivas favorecem ambientes educativos mais colaborativos e humanizados.

Não obstante esta valorização, os inquiridos reconhecem que a implementação efetiva de uma Educação Inclusiva implica transformações pedagógicas profundas, nomeadamente na adaptação das metodologias de ensino, na flexibilização curricular e na modificação dos materiais didáticos. Esta perspetiva encontra apoio em Booth e Ainscow (2011), que defendem que a inclusão exige a reconfiguração das práticas curriculares e avaliativas, de modo a garantir a participação e a aprendizagem significativa de todos os alunos. Embora a inclusão seja amplamente reconhecida como promotora de um ambiente educativo mais justo e colaborativo, persistem dificuldades operacionais associadas à adaptação das práticas de ensino artístico às especificidades individuais de cada indivíduo.

As barreiras mais frequentemente identificadas pelos inquiridos incluem a falta de formação específica dos docentes, a escassez de recursos humanos especializados, a presença de barreiras atitudinais e limitações físicas e estruturais das instalações do CMDDB. Expressões como “*falta de formação específica dos docentes e ausência de recursos humanos especializados*” ou “*barreiras atitudinais e falta de sensibilização*” evidenciam que os desafios não se circunscrevem à dimensão estrutural. Assumindo, igualmente, um carácter cultural e formativo. Estes constrangimentos exigem da instituição uma estratégia articulada, sistemática e contínua. Como sublinha Ainscow (2020), a inclusão constitui um processo permanente de remoção de barreiras à participação e à aprendizagem, implicando transformações profundas nas culturas, políticas e práticas das instituições educativas.

Neste sentido, a formação contínua assume-se como um elemento central na consolidação de práticas inclusivas. De acordo com Rodrigues (2018), a formação contínua é uma condição imprescindível para que os profissionais se tornem agentes ativos na implementação da inclusão. A ausência dessa formação frequentemente favorece práticas intuitivas ou improvisadas, que nem sempre se revelam eficazes ou coerentes com os princípios da educação

inclusiva. Torna-se, assim, fundamental que o CMDDB invista em ações sistemáticas de capacitação docente, orientadas ao desenvolvimento de competências relacionadas à diferenciação pedagógica, à gestão da diversidade e à compreensão das necessidades educativas específicas no contexto do ensino artístico especializado.

Para além da dimensão formativa, os inquiridos identificam limitações estruturais e organizacionais significativas, nomeadamente, a nível da acessibilidade física e comunicacional, escassez de materiais pedagógicos adaptados e insuficiência de recursos humanos especializados. Estas dificuldades evidenciam a necessidade de um planeamento institucional mais consistente e de um investimento estratégico que permita alinhar as condições materiais da instituição com os objetivos educativos que pretende alcançar. Como defende a UNESCO (2020), a inclusão não pode depender exclusivamente da atitude individual dos profissionais, exigindo políticas estruturadas, ambientes acessíveis e recursos adequados que permitam às escolas tornarem-se efetivamente inclusivas.

Neste enquadramento, a Educação Social (ES) parece poder assumir particular relevância como área de intervenção. Os resultados obtidos parecem evidenciar que esta comunidade educativa reconhece o Técnico Superior de Educação Social como profissional fundamental na mediação entre os diversos intervenientes educativos — alunos, famílias e docentes — e na promoção de uma cultura organizacional mais sensível à diversidade e ao bem-estar de toda a comunidade educativa. Para Carvalho e Baptista (2019), a ES constitui um campo de intervenção socioeducativa orientado à mediação, à prevenção, ao acompanhamento e à dinamização comunitária. No contexto do CMDDB, este contributo assume especial relevância, dada a especificidade do ensino artístico, em que a formação técnica coexiste com dimensões emocionais, identitárias e expressivas que influenciam significativamente o percurso escolar dos alunos.

A presença deste profissional pode facilitar a construção de ambientes educativos mais humanos, colaborativos e de diálogo, contribuindo igualmente para a identificação precoce de situações de risco, dificuldades de integração e problemáticas socioemocionais suscetíveis de comprometer o percurso formativo dos alunos. Contudo, a eficácia da sua intervenção depende da existência de um enquadramento institucional claro e estruturado. A ausência de uma definição formal das suas funções, a fraca articulação com as equipas pedagógicas e a insuficiência de recursos humanos que assegurem uma presença consistente constituem entraves relevantes à sua plena integração. A clarificação e institucionalização do papel do

Técnicos Superiores de Educação Social parecem emergir, assim, como necessidade crucial para o desenvolvimento de práticas inclusivas sólidas, sustentáveis e equitativas.

A evolução da inclusão socioeducativa no CMDB indica, assim, que poderá ter um carácter ambivalente. Por um lado, observa-se uma predisposição ética e cultural favorável ao acolhimento da diversidade; por outro, persistem desafios concretos que dificultam a transição de um discurso normativo para uma prática efetivamente consolidada. Esta tensão é amplamente reconhecida na literatura sobre inclusão (Correia, 2017; Rodrigues, 2018), que sublinha que a construção de escolas inclusivas constitui um processo contínuo, gradual e intrinsecamente complexo, exigindo mudanças profundas nas práticas, nas estruturas organizacionais e nas relações educativas.

A análise realizada permite concluir que o CMDB indicia, tendencialmente, estar num momento de evolução significativa, marcado por avanços na compreensão e valorização da inclusão, mas também por limitações que requerem intervenção estratégica. A consolidação de uma cultura inclusiva implica que a instituição assuma este compromisso como eixo estruturante do seu projeto educativo, promovendo o trabalho colaborativo, a formação contínua, a reorganização estrutural e a valorização da mediação socioeducativa. Como refere Correia (2017), a inclusão constitui, simultaneamente, uma atitude e uma prática que se renova quotidianamente no encontro com o outro, exigindo uma postura ética, crítica e reflexiva, orientada para a equidade, a participação e o desenvolvimento humano.

Neste sentido, torna-se imperativo reforçar a formação contínua de docentes e técnicos no domínio da educação inclusiva. Apesar da sensibilização existente, persistem lacunas ao nível do planeamento pedagógico e do acompanhamento de alunos com NEE, nomeadamente no recurso a metodologias adaptadas ao contexto do ensino artístico especializado. Assim, recomenda-se a implementação de programas sistemáticos de formação contínua sobre práticas inclusivas, adaptação curricular, avaliação diversificada e gestão emocional, capacitando os profissionais para implementar respostas educativas mais eficazes e sensíveis à diversidade.

Uma das ferramentas fundamentais neste processo é a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) para alunos com NEE, desenvolvidos numa lógica de colaboração entre toda a equipa pedagógica. O PEI contempla adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, medidas de apoio personalizadas e instrumentos de avaliação ajustados aos ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo a valorização do progresso individual em

detrimento de uma avaliação centrada exclusivamente no desempenho técnico comparativo, frequentemente privilegiado no ensino artístico tradicional.

Outro eixo relevante consiste na dinamização de projetos artísticos e comunitários que promovam a inclusão e reforcem a ligação do CMDDB ao território envolvente. A arte possui um reconhecido potencial transformador, capaz de potenciar a expressão individual, a cooperação e a participação social, a arte pode constituir um instrumento privilegiado de inclusão social, reforço da autoestima e participação comunitária de jovens em situação de vulnerabilidade, por conseguinte, os projetos artísticos inclusivos são instrumentos que privilegiam a participação de todos. Mapearam-se algumas iniciativas neste sentido, mas acredita-se e verifica-se na percepção colhida, que existe potencial para mais.

Importa reconhecer as limitações da investigação, nomeadamente o facto de se centrar em um único contexto institucional, ainda que específico, o que condiciona a generalização universalizante dos resultados, bem como o número limitado de respondentes no universo possível daquele contexto. Futuras investigações poderão recorrer a metodologias complementares, como entrevistas ou observação direta, bem como alargar o estudo a mais respondentes e a outros conservatórios, permitindo uma análise comparativa das práticas inclusivas e do impacto da intervenção da Educação Social no ensino artístico especializado.

Em síntese, a articulação entre educação artística, Educação Inclusiva e Educação Social revela-se um caminho promissor para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos e para a valorização da diversidade como recurso educativo. A inclusão no ensino artístico especializado exige compromisso institucional, trabalho interdisciplinar e uma postura ética e reflexiva contínua, orientada ao reconhecimento da diferença como valor central da educação.

6. – Referências bibliográficas

Ainscow, M. (2020). *Struggling for equity in education: The legacy of Salamanca*. Routledge.

Ainscow, M., & Booth, T. (2006). *The politics of inclusive education: Developing a framework for policy, practice and research*. Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

APACI – Associação de Pais e Amigos Centrada na Inclusão. (s.d.). *Teatro inclusivo e projetos educativos*. <https://www.apaci.pt>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Edições 70.

Bergano, S., & Vieira, C. C. (2020). Do pessoal ao político: As metodologias de investigação qualitativa como aliadas da ação. *Ex aequo*, (41), 15–25. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2020.41.01>

Bottega, C. G., & Melro, A. R. C. (2010). Prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 13(2), 259–275.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Brasiliense.

Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: Perspectivas científica e histórica*. Editorial Gedisa.

Conservatório de Música da Jobra. (2023). *Projeto educativo 2023–2026*. <https://jobra.pt>

Conservatório de Música e Dança de Bragança. (2012–2013). *Regulamento interno*.

Conceição, C. I. P. D. L. (2021). *Preservando um arquétipo mítico de professor(a): Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional* (Doctoral dissertation, 00500:: Universidade de Coimbra).

Correia, L. M. (2017). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Porto Editora.

Cunningham, M. (1997). *Changes: Notes on choreography*. Something Else Press.

Diaz, S. (2006). Uma aproximação à pedagogia. *Educação Social – Revista Lusófona de Educação*, (7), 91–100.

DGARTES – Direção-Geral das Artes. (2025). *Programa Arte Sem Limites*. <https://www.dgartes.gov.pt>

Diário da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. <https://diariodarepublica.pt>

Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. F. R. (2009). *Arte na educação escolar* (3.ª ed.). Cortez Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2019). *Relatório e contas 2019*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2025). *Programa PARTIS – Práticas artísticas para inclusão social*. <https://gulbenkian.pt>

Goldberg, R. (2011). *Performance art: From futurism to the present* (3rd ed.). Thames & Hudson.

Higgins, H. (2002). *Fluxus experience*. University of California Press.

Moore, S. (2016). *One without the other: Stories of unity through diversity in school*. Brookes Publishing.

Moreno, D., Pereira, C., & Lima, J. (2023). Flexibilização curricular e inclusão nas artes performativas. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 12(1), 33–47.

Nóvoa, A. (2019). *Os professores e a sua formação: Entre a profissão e o compromisso público*. Fundação Calouste Gulbenkian.

OECD. (2022). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264289665-en>

Plano Nacional das Artes. (2024). *Manifesto Estratégia PNA 2024–2029*. <https://www.pna.gov.pt>

Travassos, S. G. (2018). *(Re)Colocar as expressões artísticas no currículo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). <http://hdl.handle.net/10400.3/4795>

Welch, G. (2015). Inclusive approaches in performing arts education: Policy and practice. *Arts Education Policy Review*, 116(4), 171–182.

VII – ANEXOS

7.1 - Pedido de Autorização à Direção Pedagógica do CMDDB



Bragança, 2025

À Direção do Conservatório de Música e Dança de Bragança

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo académico no âmbito de dissertação de mestrado

Exmo. Senhor Presidente da Direção Pedagógica, [REDACTED]

O meu nome é Cristina Raquel Eugénio Gonçalves, estudante do Mestrado em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da Vida, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. No âmbito da minha dissertação intitulada *“Inclusão e a Educação Inclusiva num Conservatório de Música e Dança: O educador e a Educação Social como agentes de transformação”*, sob orientação científica da Prof.^a Carla Lima, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de recolha de dados no vosso estabelecimento de ensino.

O objetivo do estudo é compreender as perceções e práticas relacionadas com a inclusão e a educação inclusiva no contexto específico de um conservatório. Para tal, será realizada recolha de dados através de questionários online, utilizando a plataforma Google Forms, que serão enviados por email a docentes, discentes e encarregados de educação, abrangendo todas as componentes letivas.

Saliento que o anonimato e a confidencialidade das respostas serão rigorosamente assegurados, bem como o cumprimento dos princípios éticos da investigação científica. Declaro, ainda, que nenhum dado será utilizado para fins que não os científicos e académicos, e que a instituição poderá, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos ou aceder ao relatório final do estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Cristina Raquel Eugénio Gonçalves

N.º 1749

Inclusão e a Educação Inclusiva num Conservatório de Música e Dança: O educador e a educação social como agentes de transformação.

Objetivo: Conhecer a perceção dos alunos, docentes e encarregados de educação sobre a inclusão, igualdade e práticas socioeducativas no contexto das artes performativas.

Instruções:

Em conformidade com o regime legal do Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE, os dados pedidos através deste formulário serão apenas utilizados para efeitos de uma investigação académica. Este questionário é anónimo e voluntário. Responda com sinceridade, assinalando com um X ou escrevendo conforme solicitado, não existem respostas certas ou erradas.

* Indica uma pergunta obrigatória

Declaro que fui devidamente informado/a sobre os objetivos, metodologia e finalidades do estudo intitulado *"Inclusão e a Educação Inclusiva num Conservatório de Música e Dança: O educador e a educação social como agentes de transformação"*, no qual aceito participar voluntariamente através do preenchimento de um questionário individual, sendo-me garantida total confidencialidade dos dados recolhidos. Compreendo que não serei identificado/a em nenhuma fase do estudo, e que os resultados serão usados exclusivamente para fins académicos e científicos. Assim sendo declaro que: *

- Sim, aceito participar.
- Não aceito participar

1. Por favor, responda às seguintes questões sobre alguns dados sociodemográficos:

*

1.1. - Género:

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

2. Idade *

A sua resposta _____

3. Função que desempenha: *

- Docente
- Aluno/a
- Encarregado de Educação
- Outra: _____

4. Frequenta/lecciona/acompanha: *

- Curso de Música
- Curso de Dança
- Curso de Teatro
- Outra: _____

5. Se estudante:

5.1. Designação do Curso:

A sua resposta _____

6. Se estudante:

6.1. Há quanto tempo frequenta o Conservatório de Música e Dança?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- 5 a 6 anos
- Mais de 6 anos

7. Se docente:

7.1. Indique qual a área de formação no Conservatório:

- Professor/a de música
- Professor/a de dança
- Professor/a de teatro
- Outra: _____

8. Se docente:

8.1. Há quanto tempo lecciona no Conservatório?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- 5 a 6 anos
- Mais de 6 anos

9. Se Encarregado de Educação:

9.1. Idade do/a aluno/a que acompanha:

A sua resposta

10. Se Encarregado de Educação, o seu/sua educando/a tem necessidades educativas especiais?

Sim

Não

10.1. Se respondeu sim, consegue descrever?

A sua resposta

II – A Educação Inclusiva e o Educador Social no Conservatório de Música e Dança

Objetivo: Constatar qual o conhecimento que, alunos, docentes e encarregados de educação, detêm acerca da educação Inclusiva e do Educador social.

1. O que entende por inclusão e educação inclusiva? *

- Garantir que todos os alunos participem plenamente nas atividades escolares.
- Adaptar o ensino exclusivamente aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Criar um ambiente educativo no qual todos os alunos se sintam aceites, valorizados e capazes de aprender em conjunto.
- Promover a igualdade de oportunidades, removendo barreiras à aprendizagem e à participação.
- Integrar alunos com dificuldades em turmas regulares, sem proceder a adaptações nas práticas pedagógicas.
- Não sei o que é.

2. Como define o conceito de educação inclusiva? *

- Um processo que visa garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, respeitando as suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.
- Uma estratégia centrada apenas na integração de alunos com necessidades educativas em escolas regulares.
- A adaptação do ensino exclusivamente a alunos com necessidades educativas especiais.
- A criação de um ambiente educativo que valoriza a diversidade e elimina barreiras à aprendizagem e à participação.
- Um conjunto de medidas de apoio dirigidas apenas a alunos em situação de vulnerabilidade social ou económica.
- Não sei.

3. Qual considera ser o impacto da inclusão nas escolas de ensino regular? *

- Melhora o desempenho académico de todos os alunos
- Promove respeito, empatia e valorização da diversidade
- Gera obstáculos aos docentes e alunos
- Contribui pouco para mudanças significativas no ambiente educativo.
- Não sei.

4. Alguma vez teve formação ou participou em workshops sobre educação inclusiva? *

- Sim
- Não

5. Sente ou sentiu necessidade de formação na área da educação inclusiva? *

- Sim
- Não
- Talvez
- Não sei.

6. Tem conhecimento sobre qual a função de um Educador Social? *

- Conheço apenas o nome, mas não sei qual a sua função.
- Sim, mas apenas de forma superficial.
- Não, não tenho conhecimento.
- Promover o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

7. Considera que a presença de um Educador Social crucial na promoção da educação inclusiva? *

- Sim, melhora significativamente a participação e o envolvimento de todos os alunos.
- Sim, contribui para a valorização da diversidade e convivência entre os alunos.
- Apenas parcialmente, depende das estratégias adotadas.
- Não, a presença do Educador Social não altera a inclusão.

III – Educação Inclusiva num Conservatório de Música e Dança

Objetivo: Conhecer a percepção dos/as alunos/as, docentes e encarregados de educação sobre a inclusão, num Conservatório de Música e Dança.

1. Considera que a inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais num Conservatório de Música e Dança conduz a alterações pedagógicas nas aulas, ensaios ou nas avaliações? *

- Sim
- Não
- Talvez

1.1. Se respondeu sim, quais considera serem as alterações pedagógicas?

A sua resposta _____

2. Tem informação ou conhecimento de algum projeto ou alguma medida que vise a inclusão no Conservatório? *

- Sim
- Não
- Já ouvi falar, mas não sei bem.

2.1. Se respondeu sim, que medidas/apoios/projetos foram implementados?

A sua resposta _____

3. Já teve algum aluno/a, colega com necessidades educativas especiais no Conservatório? *

- Sim
- Não
- Não sei

3.1. Se respondeu sim, foi adotada alguma estratégia/ medida para o/a apoiar a sua integração no Conservatório?

- Sim
- Não
- Não sei

3.2. Se respondeu sim, selecione por favor as estratégias adotadas ou observadas:

- Apoio individualizado (aulas individuais)
- Acompanhamento próximo
- Adaptação dos critérios de avaliação
- Nenhuma

4. Qual considera ser o maior desafio para a promoção de uma educação inclusiva no Conservatório? *

- Falta de recursos humanos especializados
- Falta de formação específica dos docentes
- Barreiras atitudinais / falta de sensibilização
- Limitações físicas/estruturais
- Não considero que haja desafios

5. De que forma o Conservatório de Música e Dança poderia desenvolver a promoção da inclusão? *

- Aumentar a conscientização sobre diversidade e inclusão.
- Criar grupos de apoio entre os/as alunos/as.
- Melhorar a acessibilidade (física, comunicacional, etc.).
- Oferecer formação contínua sobre inclusão e educação inclusiva a docentes
- Promover atividades de sensibilização que envolvam toda a comunidade.
- Nenhuma

6. Considera a presença de um Educador Social capaz de auxiliar a inclusão no Conservatório de Música e Dança? *

- Sim
- Não
- Talvez

6. Na sua opinião que funções, um Educador Social, poderia desempenhar no Conservatório de Música e Dança? *

- Apoiar alunos no processo de integração
- Promover projetos de sensibilização junto da comunidade escolar
- Trabalhar como mediador entre famílias, alunos e escola
- Trabalhar em equipa com docentes na promoção de uma educação inclusiva
- Nenhuma

7. Gostaria de acrescentar algum aspeto que considere relevante e não tenha sido mencionado neste questionário? *

A sua resposta

Agradeço a sua colaboração!

7.2.1 - Questionário em QR Code

