

INTRODUÇÃO

A presente dissertação decorre da investigação elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial realizado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Os estudos concretizam-se sob o tema “Múltiplos Olhares sobre a Criança Índigo”. Educação Multi/Intercultural e Educação Especial, tendo como orientadora a Doutora Joana Cavalcanti.

Aspiramos que neste espaço se possa, de maneira geral, discutir e melhor esclarecer algumas questões relacionadas com a Educação Multi-Intercultural, com a Educação Especial e, em particular, sobre o controvertido assunto relativo à Criança Índigo.

O nosso tema de pesquisa concerne em primeiro lugar na questão da Educação Multi/Intercultural como espaço plural para se valorizar a diversidade, mas sobretudo interrogar a especificidade do diferente face às crianças nomeadas de Índigo, como estas são incluídas no sistema de ensino e na sociedade em geral.

Segundo Tereza Guerra (2008), tais crianças inseridas num conjunto de comportamentos difundidos pela associação de Crianças Índigo parecem ficar expostas à total incompreensão por parte dos agentes educativos, para além do preconceito existente na sociedade e que, certamente, tem origem no desconhecimento sobre as mesmas, bem como por estas terem sido,

inicialmente, foco de interesse por parte de algumas correntes ligadas ao religioso.

Assim sendo, tentaremos conduzir a investigação no sentido de oferecer caminhos que ajudem a esclarecer acerca do assunto em questão e que possibilite abrir caminhos para uma melhor compreensão relativamente à educação dessas crianças. Consideramos que tais caminhos passam necessariamente pela abertura e aceitação de novas pedagogias Multi/Interculturais por perspectivarem a valorização do Outro em várias dimensões da diversidade humana.

A pesquisa passará pela justificação da falta de pedagogias adequadas e pela negação de um grupo com especificidades e necessidades especiais que não tem um espaço reconhecido e por isso, são invisíveis do ponto de vista social e pedagógico. A necessidade da formação de múltiplos olhares relacionados ao processo educacional e da preparação de docentes que sejam capazes de compreender, orientar, valorizar e potencializar positivamente a diversidade, torna-se inevitável diante das profundas mudanças pelas quais passamos no mundo actual.

Talvez possamos considerar que, ainda, exista no nosso sistema de ensino, poderosos e selvagens mecanismos de exclusão. Entretanto, a situação agrava-se quando se trata da Criança Índigo, pois esta é quase que totalmente (re)negada visto que o seu conjunto de especificidades, ainda, não encontra um quadro validado cientificamente. Assim, podemos considerar que a Criança Índigo é excluída tanto do ponto de vista educativo, como sócio-cultural. Enfim, podemos dizer que a Criança Índigo para além de sofrer a

exclusão, não chega sequer ao reconhecimento das suas especificidades enquanto categoria Índigo, ou seja crianças com uma inteligência vivaz e profunda. São rotuladas de variadas formas, mas não são reconhecidas.

O que justifica o facto do quase total desconhecimento dessas crianças?
O desconhecimento das mesmas conduzem à exclusão do sistema de ensino?
O que pode explicar a falta de preparação por parte dos professores para trabalharem com tais crianças? Estão os professores despreparados para trabalharem com as Crianças Índigo ou estão despreparados para 'olharem' particularmente para qualquer criança?

A presente proposta de investigação pretende responder à seguinte questão: De que maneira as perspectivas da Educação Multi/Intercultural alargam o campo conceptual da Educação Especial na abordagem da Criança Índigo?

É nosso objectivo poder atender melhor à especificidade deste grupo de Crianças Índigo, enquanto ser em formação. Enquanto pessoa, e como sistema escolar de ensino, pretendemos analisar o caminho que teremos de percorrer para poder compreendê-la e incluí-la de maneira competente e eficaz.

A Educação Multi/Intercultural pode ser um caminho de abertura para o diverso, para a formação de docentes, para a criação de novas pedagogias, para a produção de novos olhares em relação à Criança Índigo.

Escolhemos o Método de Análise Intensiva, visto que este nos permite fazer uma análise pormenorizada, tanto em amplitude como em profundidade, de uma amostra particular. Para tal baseamo-nos em Madureira Pinto (1986) e tivemos como base a classificação de métodos de Greenwood (1998).

De acordo com o método escolhido e com o objecto de estudo, utilizaremos o questionário construído por questões fechadas e semi-abertas. Estes inquéritos serão entregues a três Educadoras de Infância, a três Professoras do primeiro ciclo do Ensino Básico e duas psicólogas.

Esta investigação consistirá num trabalho introdutório que procurará, na primeira parte, definir e conceptualizar a Educação Multi/Intercultural, a Educação Especial e as Crianças Índigo.

Na segunda parte deste estudo privilegiar-se-á o encontro entre a Educação Multi/Intercultural e a Educação Especial, tentando perceber onde a Criança Índigo encontrará o seu lugar. Assim, enunciaremos os novos paradigmas da realidade, problematizando a Educação Multi/Intercultural a partir das novas complexidades, avaliando a sua relação com a actual escola portuguesa, discutindo o perfil do professor e, por fim, percebendo de que forma a família e a escola são importantes articulares no que diz respeito à Educação Multi/Intercultural.

Na parte seguinte abordaremos a formação de professores e os possíveis caminhos para as boas práticas pedagógicas, educativas, de relacionamento e abertura para o Outro.

Na terceira parte deste estudo consideraremos o contributo da Educação Multi/Intercultural para uma nova abordagem da Educação Especial. Desta forma, cruzaremos as suas informações e tentaremos perceber onde se situa a Criança Índigo.

A fase posterior consistirá em perceber qual a relação que a Criança Índigo estabelece com o mundo, quais as suas especificidades, essência e de

que forma são reconhecidas. Pretenderemos explicar qual a ligação que estas crianças têm com a sobredotação, qual é a posição da Educação Especial relativamente elas e de que forma se deverá processar a sua diferenciação pedagógica.

A componente empírica fará parte da nossa quarta parte. Na Parte I, construção do objecto de estudo, iremos descrever a problemática que motivou a nossa pergunta de partida e a definição da hipóteses e das variáveis, capítulo dois, essenciais para podermos desenvolver o projecto com ordem e rigor.

Considerando as especificidades das Crianças Índigo e a pergunta de partida para a constituição da nossa amostra, foi necessário alargarmos a nossa investigação a diversas Educadoras de Infância, Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e psicólogas.

Da Parte III constará a caracterização da amostra onde iremos referir aspectos relacionados com os profissionais que trabalham com as crianças.

Para realizarmos a caracterização da nossa amostra e, assim, recolhermos e produzirmos informação pertinente para esta investigação, indicaremos diferentes métodos e técnicas de recolha de dados, mencionados na Parte IV.

Para respondermos à nossa pergunta de partida e verificarmos se as informações recolhidas correspondem à hipótese colocada procederemos ao tratamento da informação apresentada na Parte V: métodos e técnicas de tratamento de dados. Para tal optámos pela análise de conteúdo qualitativa.

Posteriormente, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos em função da hipótese e variáveis definidas aquando do início deste estudo.

Nas Considerações Finais, apresentaremos alguns dos aspectos mais relevantes do nosso estudo, daremos conta da necessidade das Crianças Índigo serem incluídas no sistema de ensino e deixaremos algumas sugestões para futuras investigações.

Este estudo complementa-se com os anexos onde estão incluídas as entrevistas feitas às docentes e às psicólogas, documentos estes que serviram de base à apresentação e discussão de resultados.

Tendo em conta a anunciação das partes, passamos à Parte I, esta constituída pelo quadro teórico e as nossas directrizes conceptuais.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL

1.1. Definição e conceptualização

Segundo alguns autores como ITURRA (1990) e VIEIRA (1999) a Educação Multi/Intercultural fundamenta-se em princípios filosóficos, pedagógicos e sociais que passam pela concepção do Eu e do Outro como resultado de uma dinâmica e experiência enriquecedoras, capazes de alterar os comportamentos e as atitudes dos sujeitos numa permanente alteração das identidades, bem como das relações estabelecidas no quotidiano, podendo cada um reconstruir a sua própria história, bem como a história do grupo e da colectividade. Tais autores permitem compreender a interculturalidade como um processo em movimento, no qual as identidades são reconstruídas e alteradas produzindo transformações significativas nas sociedades.

O sucesso na execução de uma Educação Intercultural e na formação em escolas interculturais depende também da compreensão acerca das representações dos professores sobre as convicções que sustentam sobre cultura, racismo, diversidade e minoria. Essa é uma condição inevitável para criar materiais, recursos e estratégias de educação intercultural. A diversidade

que implica a Educação Multi/Intercultural abrange, para além do respeito pelas diversas culturas, o reconhecimento e valorização da própria identidade individual de cada aluno. Os educandos podem ser da mesma cultura, terem nascido e vivido no mesmo local e, no entanto, possuem necessariamente uma diversidade e cultura individual única. O professor deve estar preparado para intervir, não somente no que se refere às diferentes culturas, mas também tendo em conta a individualidade de cada aluno.

Tal como refere a autora e investigadora Joana Cavalcanti (2006):

(...) nascemos...somos nomeados, marcados, singularizados. Recebemos um nome, herdamos um apelido e uma história (...) todas elas construídas a partir da relação social e cultural tecida com texturas, cores, cheiros e volumes diferentes (...) queremos ser únicos, singulares e reais. (...) Cada um de nós tem uma história em construção continuamente influenciada pela relação com o mundo, ou seja: onde nascemos, crescemos e vivemos. O olhar humano é como uma colcha de retalhos a ser cosida com muitos fios, cores e tons, cheiros, sabores, texturas, sons, toques e afectos. Cada retalho diferente do outro, mas unidos, entrelaçados, articulados para poderem emprestar sentido ao que se vive.

Desde meados do século XX, chegam aos países europeus grupos étnicos, linguísticos, religiosos e nacionais considerados como minoritários, advindos de toda parte do mundo. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa (2003), entende-se por minoria um conjunto de pessoas que vive numa sociedade que não a sua de origem e em condições diferentes dos nativos. Contudo, de acordo com a realidade, em geral as minorias são compostas por uma maioria que não tendo poder de decisão, passa a ser simbolicamente considerada como menor. Ora, é esta 'colcha de retalhos' representada pela autora acima que constitui o tecido da diversidade humana e não só, porque a sua maior riqueza reside na diferença.

Retornando à questão das chamadas, equivocadamente, de minorias podemos encontrar inúmeras razões para a formação destas, como por exemplo a II Guerra Mundial e a necessidade de reconstrução económica dos países por ela afectados; dos processos de descolonização; da construção da União Europeia; do desmoronamento do Bloco de Leste; da instabilidade política e socioeconómica existente em muitos pontos do mundo; da adversidade das condições de vida que se oferecem às populações dos países considerados economicamente menos desenvolvidos.

Todos estes fenómenos conjugaram-se transformando a sociedade num tecido multicultural de tradições, valores, normas e estilos de vida. Tal facto justifica-se, também, pelo aparecimento da Globalização, que redimensionou as questões do acesso à informação, o surgimento de novas subjectividades e as problemáticas políticas e económicas incomensuráveis.

No entanto, em vez de assistirmos a um diálogo pacífico entre as diversas culturas, atitudes como a xenofobia e racismo são as mais constantes, como consequência da falta do (re)conhecimento do Outro

Hodiernamente, deparamo-nos com um mundo em constante evolução, daí ser urgente englobar a educação Multi/Intercultural como possibilidade de educar para a interacção, conhecimento e valorização do Outro naquilo que lhe confere um padrão identitário, bem como dignidade humana.

As pedagogias Multi/Interculturais são consideradas uma porta aberta para uma melhor preparação para as sociedades do futuro. Pois acredita-se que esta amplia as suas visões na compreensão das diferentes culturas e fomenta uma maior capacidade de comunicação entre cidadãos. É possível

que ao existir o contacto entre as várias diferenças se desenvolva uma atitude que ultrapassa a adaptação para se conquistar uma postura mais activa e interveniente face aos múltiplos contextos culturais. Assim, ocorre uma maior e melhor interacção social.

A partir de tantas questões, podemos considerar que a Educação Multi/Intercultural tem que ser uma aposta na Educação de hoje em dia, porque além disto ela fomenta nos cidadãos uma capacidade de reflexão para a sua liberdade, uma atitude anti-preconceituosa e de respeito mútuo entre os diversos actores sociais. Também pode melhor desenvolver indivíduos participativos, com espírito de igualdade e justiça levando a uma coesão social e a uma sociedade democrata com apoio a todos que nela se inserem. Contrapondo a rejeição das desigualdades sociais, são necessárias reformas educativas. É também na escola que se criam os cidadãos do futuro.

A autora e investigadora Luíza Cortesão no seu livro “Arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas” (1999) defende que tradicionalmente a escola funcionava de acordo com preocupações de homogeneidade do espaço, dos saberes e dos valores, no entanto cada vez mais é importante reconhecer a heterogeneidade na sala de aula, mesmo porque não existem turmas homogéneas.

A escola tem uma tarefa difícil, na medida em que, como local de socialização onde se adquirem novos saberes, novos valores e onde se aprende a construir para que cada um, independentemente da sua origem social ou étnica, de género ou religião, da sua capacidade ou limitação, também se possa conquistar o seu espaço de ser como expressão da

diferença, mas sobretudo respeitando-se o Outro, como uma mais-valia na medida em que as relações são tecidas e enriquecidas a partir de trocas significativas que só podem acontecer a partir do diálogo e partilha e confronto de ideias.

Embora muito se tenha a dizer acerca das novas directrizes que sustentam as mudanças educativas através de práticas interculturais, aprofundaremos tais questões posteriormente. Assim, passamos para o próximo capítulo com a intenção de discutir o quadro teórico configurado pela Educação Especial.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1. Definição e conceptualização

Numa época de profundas alterações no Ensino, muito recentemente, na Educação Especial, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, em substituição do Decreto-Lei n.º 319/91, urge pensar o papel da Educação (Especial), e (re)equacionar novos trajectos que dêem a oportunidade a todos de estudar e obter sucesso escolar.

O modelo pelo qual a Escola se tem organizado é alvo de várias críticas por causa dos resultados desastrosos da Educação e pelo descontentamento geral das políticas.

Apraz-nos, assim, pela oportunidade que nos foi dada de constatar e participar “in loco” outros sistemas educativos, de reflectir sobre as diferentes realidades e partir com algumas premências daquilo que consideramos constituir uma Escola, aquela que, afinal, é a Escola para todos, evitando ao máximo a segregação e o ostracismo.

O direito à Educação aparece consignado em declarações e princípios assumidos internacionalmente e a sua falta tem de ser sentida como uma violação dos Direitos Humanos (1948). É inconcebível que na pós-modernidade, altamente tecnológica e cientificamente desenvolvida, ainda,

existam pessoas privadas de escolaridade, acesso ao conhecimento e condenadas à exclusão.

Pensar um modelo ou um sistema implica (re)pensar um contexto e uma cultura própria, perspectivando as mudanças que têm sido levadas a cabo. Sem quaisquer constrangimentos, afirmamos que a “Escola Inclusiva”, nos princípios que a veiculam, não existe, em Portugal. Atesta-o as condições das escolas, o número incrível de alunos sem qualquer apoio e as práticas educativas, reféns das políticas instrutivas. Neste âmbito, estão incluídas as crianças objecto do nosso estudo, nomeadas de índigo, que se deparam com a total incompreensão e despreocupação por parte da Educação Especial, visto que não são sequer consideradas ou reconhecidas nas suas necessidades porque não existem, até onde sabemos, grandes investigações científicas que possam conceder um lugar próprio, singular e legítimo a tais crianças.

Ora, consideramos que os estudos científicos surgem na medida em que, de certa forma, a realidade aponta para algo que embora seja evidenciado, ainda não foi o suficientemente descoberto e validado por uma área científica. Talvez se possa afirmar que as realidades e seus contextos são muito mais dinâmicos do que aquilo que as Ciências, principalmente as humanas, podem prever. Sendo assim, parece existir um certo grupo de crianças com necessidades educativas muito específicas que, ainda, não são reconhecidas pela Educação Especial e, portanto sofrem a exclusão quer do sistema de ensino, quer do social.

A reforma global da Escola deve actuar ao nível da organização dos modelos administrativos e pedagógicos, da gestão de recursos humanos, dos

projectos educativo-pedagógicos, dos currículos, da participação parental e da comunidade. Logo as crianças e os jovens que não são contemplados por tais currículos são colocados à parte e desconsiderados do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e colectivo.

A Escola para todos deve ser a Escola que privilegia os princípios da Educação Multi/Intercultural. Partindo desta premissa, toda a lógica da Escola se desenvolve de modo diferente, porquanto a liberdade de avaliação e gestão das suas necessidades em função dos alunos que recebe. Como refere CORTESÃO (2001:52), *coexistem em Portugal “diferentes escolas”*:

«Elas são diferentemente influenciadas/informadas pelos alunos que se abrigam nas suas portas, pelos professores que lá trabalham, por influência também do pessoal não docente (que existirá ou não), pelos pais que a procuram mais ou menos (e com diferentes atitudes), pelos espaços que a compõem, pelo maior ou menor isolamento ou pela sua localização, por exemplo, em espaços rurais, urbanos, degradados do litoral, do interior, até pelo mobiliário, pelo equipamento, etc.»

As escolas dependem das pessoas e elas fazem as escolas. Exportar ou impor sistemas de ensino e organizações de escola é um erro crasso, em virtude da originalidade de cada núcleo escolar e das pessoas que integram a comunidade. A escola é um local tão especial, singular, plural e rico em diversidades e humanidades, composto por pessoas e organizado para elas. Os meios envolventes são os contextos de produção e reprodução de saberes e experiências. Uma criança numa escola da zona rural assume um olhar e um saber diferentes de uma criança da zona urbana e os mediadores do contacto com o mundo interferem naquilo que se é ou se pode ser.

Defendemos, dentro desta óptica, e na impossibilidade de uma correcta e adaptada gestão centralizada, uma verdadeira autonomia das escolas, em regime cooperativo, geridas por uma liderança profissional forte, encabeçada por um professor-gestor (assessorado por conselheiros administrativos e financeiros). Cada escola, autónoma, assume um Projecto Educativo original e genuíno que tenha em vista uma Educação de qualidade face à heterogeneidade discente, num atendimento personalizado, que vá ao encontro das necessidades educativas de cada aluno.

É lamentável que a mentalidade das escolas se revele na falta de interesse em seguir o dinamismo da sociedade. A proveniência social, a idade, as necessidades educativas, o nível económico e cultural dos alunos têm de constar da base de qualquer Projecto Educativo. Como é possível privilegiar uma Educação Multi/Intercultural se a organização escolar e os profissionais de ensino não estiverem preparados, nem tiverem tempo para se formar continuamente ou investirem em si mesmos?

A escola com autonomia de gestão, em função das necessidades dos seus alunos, tem mais probabilidades de deixar o modelo do ensino tradicional e de veicular as suas práticas por aquela que é conhecida como a “Escola inclusiva”, ou seja “aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.” (MIRANDA, 2001:128). O acesso ao saber e à aprendizagem nos mesmos espaços é, muito mais que uma integração física e social, é também uma “integração cognitiva” (idem:128).

A gestão dos recursos humanos, nomeadamente, no que concerne à contratação de pessoal docente, com a autonomia da escola, fica a cargo da gestão pedagógica, em função dos alunos e do Projecto Educativo, num sistema justo e transparente, devidamente fiscalizado, onde se premeie o mérito, a experiência e o espírito de cooperação/iniciativa.

Com efeito, a abertura a qualquer aluno, e sobretudo, a presença de alunos índigo pressupõe a existência de mais recursos, especialmente ao nível do recrutamento de professores especializados. Deve caber a cada escola providenciar os necessários recursos humanos para fazer frente às suas verdadeiras necessidades.

Com esta política de gestão de recursos é mais fácil ter grupos pedagógicos estáveis, cooperantes do Projecto Educativo de escola assim como mobilizar os professores para o trabalho de equipa. Será também mais fácil desenvolver projectos de tutorado que visem o acompanhamento de alunos com dificuldades de integração ou equipas de orientação e intervenção (de agrupamento de escolas ou escolas, se o número o justificar), com outros problemas que visem uma intervenção especializada, acompanhada por técnicos especializados (educativos, psicológicos, terapêuticos, sociais, clínicos). Há que tornar a

«docência muito mais assistida como por exemplo, o professor de educação especial e, até, o psicólogo escolar a trabalharem muito mais directamente com o professor de turma, na classe ou fora dela, e devendo cada um dos profissionais e pais ter uma participação muito mais activa no processo de ensino-aprendizagem.» (Idem, ibdem:129).

Um dos grandes problemas da Educação é a clara falta de liberdade na gestão dos espaços pedagógicos e das «turmas». Deve delegar-se à gestão

escolar e aos professores uma palavra na formação das turmas ou de núcleos/ciclos pedagógicos, pensando um acompanhamento eficaz da heterogeneidade, sendo ela uma

«fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que [lhes] permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes.» (MARCHESI, 2001:103).

Uma gestão deste tipo permite avanços ao nível da pedagogia diferenciada e do ensino-aprendizagem cooperativos, cujo objectivo é «o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual» (TOMLINSON e ALLAN, 2002:17), portanto, um desenvolvimento global do aluno ao nível académico, sócio-emocional e pessoal. Acima de tudo, falar em inclusão ou em escola das diferenças é «falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais.» (WARWICK, 2001:112)

A dinâmica da organização dos espaços e das turmas proporciona uma organização da aprendizagem na aula de modo diferente, fomentando a colaboração de diferentes professores, no mesmo espaço, e *promovendo a evolução natural e progressiva das aprendizagens*. Também outras dinâmicas escolares, como os conselhos de turma, terão mais oportunidades de existirem, contribuindo para a participação de Todos na vida da escola.

Como defende MARCHESI (2001:99), «As decisões sobre as necessidades educativas dos alunos têm de se orientar não tanto pela determinação dos problemas de aprendizagem que o aluno evidencia ou pelos

apoios que necessita mas sim pela orientação do tipo de resposta educativa que é mais adequada». Uma dessas respostas é a flexibilidade curricular. Entretanto, os currículos como os temos discriminam e oprimem.

Subjacente à inclusão de qualquer aluno nas turmas de ensino regular, estão outros vectores primordiais. SEBBA e AINSCOW (in WARWICK, 2001:112), referem que

«A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades.»

Propomos, assim, para o ensino obrigatório, um pouco na linha do que defende MARCHESI (idem, ibdem:102) – «É preciso que exista um currículo comum para todos os alunos que deve ser posteriormente adequado ao contexto social e cultural de cada Centro Pedagógico e às diferentes necessidades dos seus alunos.» – um currículo flexível, com disciplinas obrigatórias, que incidam sobre matérias principais (língua materna, matemática, língua estrangeira, educação física e arte), e outras disciplinas que, potenciadoras do desenvolvimento de cada um, incidam sobre as mais diversificadas áreas (línguas, ciências exactas, ciências humanas, artes, saberes técnicos, saberes técnico-profissionais e outras que a escola ofereça com um currículo próprio, alvo de avaliação e aprovação pelo Ministério da Educação).

Era mais possível de fomentar o sucesso escolar, sem deixar as áreas/disciplinas que consensualmente são consideradas como indispensáveis para a garantia do direito à educação e principiaria a integração social e laboral dos que desejassem integrar o mercado de trabalho, após a escolarização obrigatória, ou prosseguir estudos nas escolas técnico-profissionais. Mais oportunidades teriam também os alunos de currículos alternativos com uma primeira integração profissional.

Necessitamos, para que a Escola seja, efectivamente, para Todos, de um sistema mais livre, exigente a todos os níveis, que se (re)avaleie e que procure a mudança, em função das necessidades dos alunos dos novos tempos, numa acção cooperada entre Escola, Família e Comunidade.

Após termos considerado os quadros teóricos da Educação Multi/Intercultural e Educação Especial, passamos no próximo capítulo a discutir acerca da Criança Índigo, tentando na medida do possível, um enquadramento conceptual que possa nortear e situar a nossa problemática em questão.

CAPÍTULO III - A CRIANÇA ÍNDIGO

3.1. Definição e conceptualização

Segundo Jorge Oliveira (citado por Maria Antónia Jardim: 2009:19) o termo “criança índigo” foi criado por Nancy Ann Tappe em 1982, tendo como base a classificação de pessoas a partir do estudo da sua aura. Depois de observações efectuadas, foi analisado que todas estas crianças tinham uma aura de cor azul índigo, daí serem denominadas também de crianças azuis.

O fenómeno índigo é reconhecido como uma das mais excitantes mudanças na natureza humana que já foram registadas. De acordo com o autor já citado (idem, ibidem) as crianças Índigo parecem possuir “alterações ao nível do DNA” e, tendo em conta a linha de pensamento da parapsicóloga Nancy Ann Tappe características na sua fisionomia comuns, nomeadamente olhos grandes e claros. Esta autora, que em 1982 elaborou um sistema para classificar os seres humanos de acordo com a suposta cor da sua aura espiritual, escreveu uma obra intitulada "Compreenda a sua Vida através da Cor" onde fez um estudo sobre "*as cores da vida*". Ainda segundo a mesma autora, cada pessoa possui uma certa cor na sua aura em função da sua personalidade e interesses. No caso das Crianças Índigo, a aura delas tende a mostrar as cores anil ou azul, as quais, para a autora, reflectem uma

espiritualidade mais desenvolvida. Nancy Ann Tappe afirmou ter detectado pelo seu método que as auras de cor índigo começaram a surgir com mais frequência na década de 1980, mostrando uma tendência a proliferar, o que parece justificar o seu papel de transformação da sociedade nas primeiras décadas do século XXI.

Actualmente começa a existir alguma abertura no âmbito da investigação científica acerca destas crianças, tal como acontece com a autora Tereza Guerra (2008) que se encontra a concluir o doutoramento em Espanha sobre a temática da Educação de Crianças Índigo. A investigadora defende que, para além da cor da aura e os traços fisionómicos comuns, estas crianças especiais são reconhecidas por um conjunto de características como sendo inteligentes; criativas; desenvolvimento avançado para a idade, no que diz respeito, nomeadamente, ao andar, ao falar e ao ler; e, principalmente, por revelarem habilidades psíquicas, intuitivas; multidimensionalidade e telepatia.

Conforme refere a mesma autora (2008) estas crianças azuis ou índigo sentem e percebem energias das pessoas ou dos outros seres, movem objectos com as suas mentes, energias e pensamento; têm consciência de conhecimentos científicos, históricos, antropológicos e espirituais, revelam sabedoria não consciente aprendida; declaram consciência de vidas passadas; são extremamente empáticas com todas as criaturas; comunicam com o mundo extra-físico (para além do concreto e de acesso visível para todos); possuem habilidades extra-sensoriais; manifestam uma forte inclinação para a arte, escrita e línguas; experimentam sonhos onde lhes é transmitido como usar os seus poderes e habilidades extra-sensoriais; têm um sentido muito

apurado de missão ou de um poderoso propósito; possuem uma mente fértil, mas não aceitam a mentira e a falsidade; possuem uma alma adulta e desde muito pequenas pensam como adultos; têm espírito de filósofos e não aceitam apenas sim ou não, querem saber o porquê das coisas, a sua origem e o motivo da sua existência. O que de acordo com Gardner (2003) compõem o conjunto das características da inteligência espiritual.

De facto, consideramos que embora os estudos realizados por pelo autor (idem, ibidem:170) contemplem de certa forma grande parte das características reconhecidas nas crianças índigo, situando-as numa inteligência específica que tem a ver com o espiritual, também ajustamos que de acordo com os mais cépticos o quadro que é composto pela maioria daqueles que discute o assunto não se pode constituir como referencial validado cientificamente.

A possibilidade de atribuir uma classificação às pessoas segundo a cor da aura é para muitos algo que escapa ao rigor científico e, talvez o facto de estas crianças começarem por ser observadas por pesquisadores considerados “exóticos” no âmbito académico tenha conduzido a um certo preconceito na abordagem ao assunto.

Contudo, não se pode desvalorizar que existe um grupo de crianças com características específicas, ainda, desconsideradas pela Educação Especial como referimos anteriormente, mas que devem ser olhadas com maior abertura e rigor para que possam ser devidamente compreendidas e apoiadas.

Também conjecturamos que nos tempos actuais não se pode desprezar a contribuição advinda de muitas áreas de conhecimento quer tenham elas

origem em fontes de saberes científicos ou não. Se vivemos uma época de abertura para novos conhecimentos, então vale pensar acerca do que nos diz o poeta Fernando Pessoa (1934) ao afirmar que:

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Tal como aconselha o poeta, a mudança é um processo necessário e que implica numa necessária transformação pessoal como construção do caminho e realização de uma travessia que nos conduz a olhar diferente, sermos diferentes para nos podermos despir de preconceitos, estereótipos e velhos conceitos. Tal afirmação, para além de poética é filosófica porque nos põe a pensar naquilo que somos e desejamos ser, mas também aponta para a necessária abertura que se tem de obter para fazer com que o mundo se movimente.

É provável que muito pouco se possa, ainda, concretamente dizer acerca das crianças Índigo, consideradas como crianças dos novos tempos. Mas, também é verdade que não podemos deixar passar a oportunidade de abertura para melhor conhecê-las e apoiá-las porque poderemos correr o risco de não fazer a travessia necessária na qual o compromisso com o Outro consiste na evolução de cada um de nós enquanto seres humanos comprometidos com o futuro.

De qualquer forma e sem a intenção de sermos redutores ou formatados, compreendemos que as Crianças Índigo podem ser contempladas

pelos estudos realizados por Gardner, estes validados cientificamente através de suas investigações. Por outro lado, entendemos que a Educação Multi/Intercultural por se constituir num espaço privilegiado de abertura para o Outro e para o novo possa de forma dinâmica e pertinente contribuir para o alargamento da Educação Especial e por isso, propomos que a Criança Índigo seja olhada através desses dois campos educativos numa perspectiva enriquecedora e comprometida.

Assim, reconhecemos a ousadia de assumir como o nosso principal problema a questão da Criança Índigo, mas também importa-nos reconhecer a sua existência e nos interpelar sobre o assunto sendo coerentes com o nosso propósito educativo e rigorosos o suficiente para mais do que dar respostas, abrir caminhos e novas perspectivas que possam dar conta daquilo que, no momento, pode ser fruto de desconfiança e preconceitos.

Na próxima parte sinalizamos alguns pontos de vista que possam ser reveladores de algumas necessidades da Criança Índigo, mas sobretudo propor a Educação Multi/Intercultural e a Educação Especial como espaço de reflexão, estudo e apropriação desta realidade, ainda em muito desconhecida, referente a singularidade de um grupo de crianças que sendo rotuladas de Índigo ou a Azuis precisam ser reconhecidas e respeitadas ao encontrarem um lugar no mundo como sujeitos significativos.

PARTE II

DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM LUGAR PARA A CRIANÇA ÍNDIGO

CAPÍTULO I – NOVOS PARADIGMAS DA REALIDADE E A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL

1.1. Discutir a Educação Multi/Intercultural a partir das novas complexidades

A Educação Multi/Intercultural só é possível quando são envolvidos todos os intervenientes no processo educativo de maneira efectiva, integradora e dialogante.

Tal como defende o autor Carlos Afonso (2008:66), o interveniente primordial nos processos de construção dos currículos multiculturais e na criação de uma escola que dê resposta à diversidade é o professor, este deverá ser o primeiro a respeitar a individualidade de cada aluno.

A construção do currículo implica uma adaptação ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interacções entre professores e alunos, proporcionando, assim, uma igualdade de oportunidades educativas a todos.

Após um século de profundas alterações filosóficas e epistemológicas relativas à concepção da escola, cuja evolução se operou no sentido de alterar,

reformular ou acabar com o modelo industrial do ensino-aprendizagem, o século XXI acarreta a responsabilidade de, aprendendo com os erros do passado e com a excelência das práticas, caminhar rumo a um processo de mudança mais justo e equilibrado. Mais do que nunca, a escola pós-moderna tem de ser capaz de se auto-reinventar, pensar-se criticamente e projectar-se rumo a um futuro que é ele mesmo incerto, se temos alguma certeza é a de que vivemos um mundo de suspeitas, questionamentos e adesão ao movimento.

Se antes, no modelo autocrático e industrial, estilo “tamanho único”, a ideologia se centrava num modelo transmissivo e centralizado; agora, as tendências têm vindo a projectar-se num modelo construtivista e cooperativo, cujas bases assentam numa nova concepção de ensinar e aprender. Assim, (FREIRE, 2006:22), refere que «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção». Aprender, por seu lado, não é um acto receptivo, é um acto pessoal, activo e que requer, pela natureza individual de cada um, individualização e diferenciação.

Uma escola diferente do modelo tradicional já existe. Dewey (1851), Jean Piaget (1896), Bruner (1915), entre outros, abriram caminho para uma nova concepção que se traduziu em movimentos como o da Escola Nova ou da Escola Moderna. Ainda muito recentemente, a escola inclusiva “impôs-se” como a ideologia das escolas de vanguarda, cujo centro é o aluno, com as suas especificidades próprias. A escola de massas abriu caminho à inclusão, sendo «que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas

comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas» (CORREIA, 2001:128). Efectivamente, outros alunos, com necessidades educativas ou dificuldades de aprendizagem, antes rejeitados por não aprenderem como a grande maioria, são encarados como parte da escola. Apesar de se considerar um avanço, há, porém, quem conteste este modelo.

Apesar das divergências ou das alterações legislativas que se vão operando, uma questão impõe-se: se a escola tradicional não (cor)responde às necessidades dos alunos, se o insucesso é gritante, e se há outros modelos e práticas cuja validade já testada permitiram obter melhores resultados, por que razão não são as escolas diferentes? Que mudança é desejável e está ainda por fazer?

Propomo-nos reflectir um pouco sobre esta questão partilhando, desde já, com FREIRE (2006:76), de que a ideia de ensinar exige mudança. Qualquer processo de transformação enfrenta resistência, pois ela implica, de um modo geral, reflexão, diálogo, trabalho árduo, reorganização, persistência, capacidade heurística e tempo, não esquecendo ainda que a mudança se processa num contexto escolar próprio.

Ao nível educativo, «A mudança escolar é complexa, imprevisível e confusa.» (TOMLINSON e ALLAN, 2002:101). Portugal tem assistido a demasiadas “mudanças” sem que uma se pudesse efectuar até ao fim e sem que conclusões sejam tiradas para novos projectos. Além disso, regista-se uma grande discrepância entre o discurso académico e político, e as práticas, que, por ironia, perpetuam velhos métodos ou permanecem desajustadas. De facto,

se a “escola inclusiva” é a palavra de ordem, na prática, subsiste ainda o mesmo modelo de escola, desde a gestão dos recursos humanos à organização escolar, apesar de algumas mudanças legislativas recentes.

Conforme o que defende ALARCÃO (2001:15), «A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática», incidindo no cerne da questão, quando afirma que «é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso reflectir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.». Na verdade, a falta de comunicação é somente o início dos erros que impedem a mudança. Um “sistema” que, centralizado, recusa cada realidade particular “in loco”, a heterogeneidade, a cultura dos alunos, impedindo dinâmicas próprias, pois «Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.» (Idem, ibdem:77), submete, por efeito de bola de neve, o quotidiano escolar à passividade, resignação e, sobretudo, à falta de espírito crítico.

Não vale a pena escamotear que a falta de flexibilidade e a “formatação” dos professores para um sistema de educação tradicional impedem uma visão geradora da mudança, que vise a tal “mudança de paradigma”. Quem se descompromete tão facilmente assim é porque nunca ousou mudar verdadeiramente. A mudança é difícil, lenta e incerta (TOMLINSON e ALLAN, 2002:66), sobretudo pela falta de tradição neste processo (e que vota a escola à dependência), mas é possível.

Refere PERRENOUD (2001:15) que para haver uma escola das diferenças, o fracasso escolar tem de incomodar e que é preciso começar a

questionar a organização escolar. O objectivo da escola deverá ser “o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual”.

Creemos que a grande discriminação e que os principais erros escolares se prendem com o olhar indiferente à diferença (nas turmas, coexistem alunos com capacidades de aprendizagem bastante avançadas e outros que revelam grandes dificuldades numa ou mais disciplinas escolares), sobretudo com a indiferença aos ritmos de aprendizagem, à cultura do aluno e à gestão inflexível do currículo. Ora, o sentimento de mudança parte quando se diferencia os percursos pedagógicos dos alunos, no contexto de sala de aula, pela constatação de que os ritmos de aprendizagem são diferentes e que também se aprende de modo diferente.

Sob pena de tornarmos o discurso demasiado utópico ou radical, sem que o sistema de base se altere como desejável (flexibilidade curricular, autonomia das escolas, aprendizagens contínuas sem interrupção de anos, avaliação formativa diferenciada, flexibilização de horários e projectos educativos genuínos inspirados nos valores da comunidade), fazemos nossas as palavras de PERRENOUD (Idem, ibdem: 206) “ninguém é responsável nem tem de encontrar sozinho a solução, mas pode trabalhar com os outros para colocar e resolver o problema no contexto de um estabelecimento, de uma equipe, de uma rede, de uma associação profissional, de um centro de pesquisa ou de formação”. A consciencialização da mudança principia aqui, temos de interiorizar que as soluções para os problemas devem passar pela partilha e diálogo entre todos.

A diferenciação pedagógica, enquanto veículo primordial da mudança, assenta, então, na abordagem construtivista da educação (TOMLINSON e ALLAN, 2002:36).

A diferenciação sonhada consiste na «prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes» (*idem*, 2002:14), gerindo o grau de dificuldade de uma tarefa para proporcionar a cada um uma actividade suficientemente desafiante, através da variação de estratégias em função das necessidades escolares dos alunos. A base deste processo só começa com um efectivo trabalho cooperativo entre professores que ousem formar-se, entender-se e apoiar-se. A diferenciação pedagógica terá de ser encarada como «a imagem de marca fundamental da qualidade do trabalho do professor» (*idem*, 2002:86).

O trabalho, a reflexão e a criação de equipas pedagógicas permitem dar parte da resposta às necessidades da exigência da diferenciação pedagógica. A mudança a este nível é uma exigência fulcral para que o “sistema” se altere. Também o trabalho com a comunidade, no sentido de esclarecer os processos de trabalho é fundamental. O esclarecimento do propósito de mudança, não só entre os próprios professores, requer o esclarecimento também dos alunos e dos seus pais. Na verdade, a mudança não se opera, parece que não se compreende que é possível mudar, aprender e ensinar de maneira diferente. Tudo é encarado com fatalismo ou como já adquirido.

Algum discurso tem desvirtuado, por diferentes interpretações, a ideia de diferenciação. Diferenciar não é criar situações de “igualdade”, no sentido em que todos sejam iguais. Os alunos não são iguais e, necessariamente, precisam de um tratamento diferente. Há que reconhecer que «enquanto não lidarmos conscientemente com as diferenças de que os alunos são portadores, tal como com as suas semelhanças, temos tudo a perder.» (*idem*, 2002:8). Assim, em gestão pedagógica, «diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia.» (*Idem*, *ibidem*:44).

Distinguir percursos, por uma pedagogia diferenciada também não consiste na individualização do ensino, mas sim em organizar as interacções e as actividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas fecundas para ele. Assim, os alunos participam activamente do projecto de ensino-aprendizagem gerido de forma intencional e diferenciada pelos professores.

No fundo, é preciso encontrar um sistema organizado, planificado e reflectido que articule diferentes tipos de trabalho num mesmo momento: a uns alunos que lhes permita longos momentos de trabalho autónomo, a outros que o professor se detenha mais num grupo pequeno ou só num aluno, individualmente. A todos os alunos são apresentadas propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes de forma a trabalharem consistentemente (*Idem*, *ibidem*:20). As parcerias entre professores, de ajuda mútua, quando possível, permitem uma melhor gestão no trabalho da turma, sobretudo enquanto a nova dinâmica não estiver suficientemente interiorizada.

A cooperação dos professores, como referimos, é fulcral, pois permite acompanhar e gerir projectos de diferenciação pedagógica conduzidos por uns e outros. A troca de registos ou a criação de um “portfolio” relativo ao perfil dos alunos facilita a tarefa de diferenciação. Embora trabalhoso inicialmente, poupará tempo posteriormente e permitirá o delinear de um percurso do aluno.

Esta metodologia pressupõe ainda planos de trabalho, material diversificado, autodescritivo e autocorrectivo, regras de funcionamento negociadas com os alunos e um mínimo de disciplina e um planeamento de salas de aula mais personalizadas (Idem, ibdem:46). Constatamos, então, que neste género de aprendizagem, os alunos recebem orientações de múltiplas formas, de acordo com os seus interesses, pois o currículo torna-se relevante e coerente para os alunos a partir do momento em que se relacione com as suas vidas e os ajude a compreender tanto o seu mundo como as disciplinas a estudar.

Para que um processo de diferenciação seja realizável, face à heterogeneidade, são necessárias parcerias entre professores especialistas e generalistas. E se assim não for possível, é imperativo procurar (in)formação. Acima de tudo, ninguém pode ser deixado sozinho a resolver problemas, pois nenhuma estratégia pedagógica conseguirá compensar um professor a quem falta proficiência na sua área de saber, que não define claramente os objectivos da aprendizagem, que planifica inadequadamente uma actividade e que não possui as competências de liderança e gestão para gerir de forma eficaz o funcionamento da sala de aula. Este trabalho do docente é duplamente exigente.

Não queríamos deixar de falar no papel do próprio aluno, enquanto colaborador do processo de aprendizagem. Conhecedor da sua forma de aprender, do que funciona ou não, pode «contribuir imenso para a planificação de uma aula que permita dinâmicas de trabalho equilibradas e ainda aprender a fazer escolhas que melhorem a sua aprendizagem e o seu estatuto como alunos» (idem, ibidem:21). Desta forma se estimula a autonomia e a responsabilidade do aluno.

Um projecto de diferenciação pedagógica só será possível com uma avaliação e reflexão regulares de todos os métodos e práticas aqui citados, dos resultados e das necessidades dos alunos, pois, como refere PERRENOUD (Idem:44), «Uma avaliação formativa é, sobretudo, uma imagem realista das aprendizagens de cada um.». A avaliação e a reflexão permitem, deste modo, perspectivar novos caminhos.

Optámos, aqui, reflectir sobre o processo de diferenciação, enquanto mudança, traçando os princípios gerais que devem veicular um processo inicial de mudança, no início do século, fazendo votos de que, com tempo, se vá alterando, substancial e gradualmente, a relação da cooperação profissional, a relação com os saberes e a aprendizagem, a relação com os alunos e as suas famílias e, claro, a relação com a própria Mudança. Na Educação, não há receitas, mas há oportunidades para mudar, mesmo que, às vezes, diferenciar seja assumir riscos, afastar-se da norma, sem nenhuma certeza de ter razão e de chegar a resultados visíveis.

No contexto educativo, os indivíduos, independentemente das suas condições socioeconómicas, étnicas e culturais, devem ter direito a participar

no sistema educativo e a beneficiarem dele, bem como nas qualificações académicas, no seguimento dos estudos e no acesso ao mercado de trabalho. Posto isto, verifica-se que o sistema educativo não se encontra devidamente adequado às necessidades das minorias sociais e étnicas existentes na actualidade, uma vez que continuamos a ver segregação nas escolas.

Todavia, as práticas revelam, cada vez mais, a necessidade de mudança, no sentido de dar voz à diferença, como sendo uma mais-valia, algo que permite o enriquecimento de si a partir do Outro, tendo como alvo a democratização do ensino. Anteriormente, todos os alunos teriam de se adaptar a uma escola, enquanto, actualmente, a escola deverá adaptar-se a todos os alunos.

De acordo com a investigadora Tereza Guerra (2008) existem cinco dimensões que os docentes devem considerar para que a aprendizagem se torne significativa: a integração dos conteúdos; o processo de construção do conhecimento; a redução de preconceitos; pedagogia para a igualdade e uma estrutura escolar e social valorizada.

Relativamente à primeira, diz respeito à forma como o professor aborda determinados conteúdos da variedade cultural e quais os exemplos que utiliza para tal explicação. No que diz respeito, à segunda dimensão esta refere o modo como o professor ajuda os alunos a clarificar, compreender e pesquisar determinadas sanções culturais. A terceira dimensão remete-nos para a forma como o professor pode alterar atitudes racistas através de materiais e métodos de ensino. O quarto ponto evidencia que os professores devem adoptar determinados métodos de ensino de forma a ir ao encontro da diversidade

cultural presente na turma obtendo um maior sucesso escolar. Por último, o docente deve proporcionar eventos, exposições entre outras coisas para ultrapassar o insucesso escolar e oferecer interações, valorizando todas as etnias, culturas e raças, de forma activa e dinâmica.

Podemos recordar os seguintes factores como impulsionadores do fenómeno multicultural: as reivindicações sociopolíticas dos anos 60 para a exigência da igualdade de direitos humanos para todos os cidadãos; o auge do factor étnico, o fenómeno migratório e a interdependência mundial.

A temática, Educação Multicultural, foi evidenciada através de publicações de obras que a UNESCO (1945), ONU (1965) e o reconhecimento internacional dos Direitos do Homem (1948) começaram por dar apoio.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) adverte para a necessidade de instaurar o conceito de diálogo entre culturas, juntamente com o princípio da autenticidade cultural. Relativamente à ONU (Organização das Nações Unidas) apoia a convenção internacional jurídica sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. O reconhecimento internacional dos direitos do homem incluiu o direito à educação e à cultura.

De uma forma generalizada o termo interculturalismo refere-se à inter – relação entre culturas, multiculturalismo e pluriculturalismo denotam simplesmente a presença de várias culturas numa sociedade.

O interculturalismo corresponderá ao conjunto de processos – psíquicos, grupais e institucionais – gerados pela interacção de culturas, numa relação de

intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes.

O interculturalismo poderá ser entendido como um processo activo de comunicação e interacção entre culturas, para seu mútuo enriquecimento. A educação multicultural é a preparação para as realidades sociais, políticas e económicas que os indivíduos experimentam em encontros humanos culturalmente diversos e complexos.

Segundo Cardoso (1996:9) a Educação Multicultural é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida.

Assim, considera-se que a educação intercultural é o conhecimento, compreensão e respeito pelas diversas culturas, a educação multicultural apenas evidencia os programas educativos que envolvem mais do que duas culturas.

A educação intercultural visa o problema da diversidade e da desigualdade social. Assim, proporciona a compreensão intercultural e internacional, o reconhecimento e o respeito pelas diferentes culturas, as responsabilidades humanas, a igualdade de oportunidades, as diferentes estratégias para a aprendizagem e as aptidões que as crianças já adquiriram no espaço informal como recurso para aprender novos conhecimentos.

Sendo assim, os cidadãos terão acesso a um enriquecimento cultural através do diálogo, respeitando as diferenças dos outros e desenvolvendo atitudes participativas, críticas, tolerantes e solidárias.

Para tal, Sales e Garcia (1997) definem os seguintes objectivos básicos da educação intercultural: oferecer condições para a igualdade de oportunidades em que o cidadão seja activo, na sociedade de forma democrática e crítica; valorizar a diversidade Humana e a partir desta atingir determinadas etapas. Assim, os indivíduos encontram semelhanças entre si e convivem ao invés de se discriminarem.

Tudo isto, remete-nos para um cidadão ideal capaz de resolver problemas, qualificado, autónomo, responsável e activo na sociedade.

Tendo em conta estes objectivos enunciados anteriormente, considera-se a escola básica um pilar primordial para a formação permanente dos indivíduos. Ainda que esta deva sofrer profundas alterações na sua estrutura, organização e valores para que possa atender às demandas provocadas pelos novos paradigmas da complexidade. A escola deve satisfazer as necessidades dos alunos, de forma lúdica, através de jogos, para que adquiram determinadas capacidades. As tarefas de grupo são adoptadas nas escolas para os alunos aprenderem a trabalhar com dignidade, captando diferentes pontos de vista e assumirem diferentes comportamentos e atitudes.

Edgar Morin é antropólogo, sociólogo, filósofo e pesquisador do CNRS (Centro de pesquisa científica de França). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É autor de mais de trinta livros, entre eles: *O método* (6 volumes), *Introdução ao*

pensamento complexo, Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade.

Morin afirma que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, apenas estudos de carácter intertransdisciplinar poderiam resultar em análises satisfatórias de tais complexidades “afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?” (2003:116).

Este pesquisador no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), apresenta o que ele mesmo chama de inspirações para o educador ou os saberes necessários a uma boa prática educacional. Apenas iremos referir aqueles que achamos pertinentes para a nossa investigação. Do primeiro saber - erro e ilusão – o autor refere que não devemos afastar o erro do processo de aprendizagem, mas antes integrar o erro ao processo, para que o conhecimento avance. A educação deve demonstrar que não há conhecimento sem erro. Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos, captados e codificados pelos sentidos. O conhecimento em forma de palavra, ideia ou teoria, é fruto de uma reconstrução mediada pela linguagem e pelo pensamento; assim conhece o risco de erro. O conhecimento enquanto tradução e reconstrução, admite interpretação pelo indivíduo; assim terá a forma de cada um, e conforme cada um vê o mundo. Não se deve separar os sentidos humanos do conhecimento, visto que a afectividade pode asfixiar o

conhecimento, mas também fortalecê-lo. Não há um estado superior da razão que domina a emoção, mas um circuito intelecto, que assim contribui para o estabelecimento de comportamentos racionais. Existe um mundo psíquico independente, onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias e este mundo influencia a nossa visão e concepção do mundo. A racionalidade é o melhor guardião da razão. Com ela nos é permitido distinguir o real do irreal e o objectivo do subjectivo. Mas também a racionalidade para ser racional deve estar aberta a todas as possibilidades de erro - caso contrário passa a ser uma racionalização dos nossos conhecimentos ou seja, o que pensamos estar correcto e ser racional, como não o pomos à prova de erro, torna-se a racionalização desse pensamento, ideia ou teoria. Fecha-se em si mesmo. A racionalidade é aberta - ao contrário da racionalização, que se fecha em si mesma.

Quanto ao segundo saber - o conhecimento pertinente – (idem, ibidem) Edgar Morin aconselha a juntar as mais variadas áreas de conhecimento, contra a fragmentação. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá tornar evidentes: o contexto, o multidimensional (o ser humano é multidimensional: é biológico, psíquico, social e afectivo) e o complexo (ligação entre a unidade e a multiplicidade). A educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global. Quanto mais poderosa for a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais.

Os progressos do conhecimento estão dispersos, desunidos, devido à especialização que quebra os contextos, as globalidades e as complexidades.

Os problemas fundamentais e os problemas globais são evacuados das ciências disciplinares, perdem as suas aptidões naturais tanto para contextualizar os saberes como para integrá-los nos seus conjuntos naturais. A debilitação da percepção do global conduz à debilitação da responsabilidade (cada um só se responsabiliza pela sua tarefa especializada) e à debilitação da solidariedade (já ninguém sente vínculos com os concidadãos).

Relativamente ao terceiro saber - ensinar a condição humana- o mesmo autor defende que “não somos um algo só” (idem, ibidem). Somos indivíduos mais que culturais - somos psíquicos, físicos, míticos, biológicos. A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. O humano permanece cruelmente dividido, fragmentado, enuncia-se um problema epistemológico e é impossível conceber a unidade complexa do humano por intermédio do pensamento disjuntivo, que concebe a nossa humanidade de maneira insular, por fora do cosmos que o rodeia, da matéria física e do espírito do qual estamos constituídos, nem tão pouco por intermédio do pensamento redutor que circunscreve a unidade humana a um substrato bio – anatômico. - Enraizamento – desenraizamento - embora enraizados no cosmos e na esfera viva, os humanos desenraizaram-se pela evolução. Somos ao mesmo tempo seres cósmicos e terrestres. Somos resultado do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à nossa própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornámo-nos estranhos a este cosmos do qual fazemos parte. Evoluímos para além do mundo físico e vivo. É neste mais além que se opera o pleno desdobramento da humanidade. O Homem só se completa plenamente como consciência de ser pela e na cultura. Não existe

cultura sem cérebro humano, mas não há mente ou seja, capacidade de consciência e de pensamento sem cultura. A mente é uma emergência do cérebro, que suscita cultura, a qual não existiria sem cérebro.

No que concerne ao sexto saber - ensinar a compreensão – Edgar Morin (idem, ibidem) defende que a comunicação humana deve ser voltada para a compreensão. Devemos valorizar a compreensão entre departamentos de uma escola, entre alunos e professores. Alega que educar para compreender uma dada matéria de uma disciplina é uma coisa, educar para a compreensão humana é outra, esta é a missão espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade; humanidade como um todo um todo, como pólo individual. Para uma compreensão da humanidade temos que ensinar e aprender com os obstáculos que existem para a compreensão, o egocentrismo e o sociocentrismo, a redução do intelecto humano, a introspecção, o respeito e abertura ao próximo, a tolerância são caminhos que podem afectar positiva e negativamente a compreensão.

Supomos que o pensamento de Edgar Morin surge como pedra basilar de muitos conceitos da modernidade, inclusivamente aos que se referem à dimensão Multi/Intercultural na medida em que apela para a importância da diferença, sendo esta uma construção social e cultural. Portanto, a pertinência da sua obra para os estudos científicos da actualidade é imprescindível, pois estes conduz-nos a reflectir e intuir acerca da realidade a partir do conceito de complexidade.

Feitas estas considerações apresentamos, no próximo ponto, a posição da Educação Multi/Intercultural relativamente ao estado actual da escola portuguesa.

1.2. A Educação Multi/Intercultural e a Escola Portuguesa

A actual Lei de Bases do Sistema Educativo português (2009) em relação à educação multicultural não evidencia nada em concreto, embora se analisarmos o ponto 3 do art.º 2 (“No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...) a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...) o desenvolvimento do espírito crítico democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões...”) indirectamente revela princípios organizativos à ideia Respeito ao Outro e a diversidade cultural. Sendo assim, diante das questões fundamentais que se relacionam com a Educação Multi/Intercultural parece ser necessário que a referida Lei contemple expressamente as orientações que possam favorecer as práticas para a realização de boas práticas multi/interculturais no contexto pedagógico.

De acordo com Boaventura Sousa Santos (2001) Portugal é um dos países europeus mais monocultural da Europa, uma vez que é marcado desde há séculos por minorias tradicionais muito pouco significativas, como é o caso

das comunidades ciganas, judaica e negra. No entanto, tal como em outros países europeus, a diversidade cultural tem vindo a aumentar,

Vários factores contribuem para que o nosso país seja um destino referido por muitos potenciais imigrantes, nomeadamente: o nível de desenvolvimento económico; a estabilidade social e política; a localização geográfica; as redes de comunicação estabelecidas com outros pontos do globo; a integração de Portugal na União Europeia, entre outros.

Devido à transformação social surgida do fenómeno migratório e da reconfiguração da população habitante no território nacional, a população escolar será igualmente transformada, visto que cada estrangeiro traz consigo a sua cultura, a sua história e os seus próprios saberes.

Em Portugal existem já algumas escolas (mais particularmente na periferia de Lisboa) com alguns alunos oriundos de comunidades que, embora em termos percentuais sejam maioritárias, por não terem poder são consideradas minoritárias, (exemplo: cabo-verdianos e guineenses). Por isso, é necessário reflectir sobre o papel preponderante da escola na educação das novas gerações, não apenas dos filhos dos grupos considerados padrão, mas também daqueles que, pelas suas origens, etnias, padrões culturais se distinguem dos grupos nacionais tradicionais.

Os alunos de minorias étnicas e culturais são desproporcionalmente mais pobres, mais frequentemente excluídos da escola, possuem uma auto-estima reduzida, uma auto-imagem frágil e são mais vulneráveis a medidas disciplinares como a suspensão ou a expulsão.

Vejam os exemplos de dois dos grupos minoritários mais representativos nas escolas portuguesas: as crianças de origem africana e de etnia cigana. Os problemas que afectam as crianças africanas são vários e contribuem para uma crescente taxa de abandono e de insucesso escolar. A falta de preparação da escola portuguesa para dar uma resposta verdadeiramente inclusiva do ponto de vista sociocultural; a língua, que quase nunca é dominada pelas crianças, particularmente pelas descendentes da primeira geração dos imigrantes africanos; o aparecimento de doenças típicas (exemplo: paludismo – que afasta as crianças das aulas, por vezes durante muitas semanas) espelham alguns dos problemas. Estas são questões que o sistema de educação tem de considerar para poder atender a cada uma dessas crianças nas suas necessidades educativas e como um ser integral que precisa se sentir pertencente, valorizado e respeitado, ou seja, incluído.

Também as crianças de etnia cigana enfrentam problemas, pois a educação escolar é muito difícil e com frequência conflituosa. Sendo assim, a taxa de abandono escolar destes alunos é bastante elevada. Os professores são cruciais nos processos de construção dos currículos Multi/Interculturais e na criação de uma escola que responda à diversidade. Posto isto, é fundamental a existência de uma educação ao longo de toda a vida.

A educação aparece como a estratégia para a construção de um mundo mais responsável e comprometido, confiante, compreensivo e solidário, possibilitando a aceitação das diferenças do outro. Além disso, quer a sociedade quer a escola devem proporcionar aos indivíduos uma

aprendizagem de convivência com as diferenças uns dos outros e promover um discurso dialogante entre todos, de forma ao enriquecimento mútuo.

Segundo Leite (s/d), Portugal caracteriza-se por uma crescente diversidade cultural e, como o público escolar encontra-se cada vez mais diferenciado, surge a interrogação do que é que tem sido feito para que a instituição escolar possa corresponder a esta situação. Neste sentido, alguns governos têm procurado introduzir novas orientações e estratégias educativas que têm conduzido a reformas no âmbito da formação de professores.

Sendo assim, a formação básica e contínua de professores deve promover a compreensão de culturas diferentes e ajudar os alunos a valorizarem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais e étnicas.

Uma das estratégias de formação é a promoção de ambientes de aprendizagem cooperante, na medida em que tem se verificado o quão importante é, para os professores, analisarem as suas atitudes e convicções em relação aos diversos grupos étnicos, proporcionando assim, uma efectiva mudança. Desta forma, apresentaremos de seguida aquele que achamos que deve ser o perfil do professor no sentido não apenas de dar respostas positivas às profundas mudanças pelas quais passamos, mas principalmente para dar respostas significativas às pessoas que pretendemos e estamos a formar.

1.3. O Novo Perfil do Professor

Neste ponto trataremos de considerar as dimensões que constituem o novo perfil do professor, dando conta de muitos aspectos analisados por vários autores que se debruçam sobre o tema, nomeadamente PERRENOUD (2000), CHARLOT (2005), SOUZA (2004), VIEIRA (1999), CARDOSO (1996), CORTESÃO (1999), STOER (1999). Muitas das ideias que aqui lançamos surgem como resultado de inúmeras leituras realizadas com a intenção de reunir um conjunto de propostas que de facto pudessem nortear a construção de um perfil profissional para o professor que deve se comprometer com o projecto de educar pessoas para os novos tempos, mas sobretudo para o ser pessoa em permanente processo de formação.

Conforme refere STOER (1999) o perfil de um professor orientador de qualquer projecto de formação deverá considerar três áreas primordiais, nomeadamente: formação pessoal, formação centrada no currículo e formação centrada na organização.

Relativamente à primeira pretende levar o professor, enquanto cidadão, a assumir no seu quotidiano atitudes que visem promover uma sociedade mais justa e mais humana; promover igualdade de oportunidades para todos os alunos, estando convicto da importância do seu papel; deve considerar a diversidade humana como meio enriquecedor pessoal, social, cultural e curricular; desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico – culturais e

linguísticas e permitir que se sinta respeitado, valorizado a partir daquilo que o constitui como ser.

Quanto à segunda, uma formação centrada no currículo, pretende-se levar o professor a englobar na sua sala de aula e na escola diferentes perspectivas de diversidade cultural através de actividades lúdicas baseadas em figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, militares, entre outros, referentes aos diversos grupos étnicos. Além disso, o professor deve valorizar e integrar nas actividades as experiências, os saberes e os recursos que os alunos levam para a sala de aula, respeitando sempre a língua e a cultura das minorias.

Por último, o professor deve ser preparado para impulsionar práticas de educação para a igualdade em todos os contextos escolares; identificar e contribuir para a exclusão de situações e práticas que discriminem e/ou ofendam alunos pelo facto de pertencerem a qualquer grupo étnico, cultural ou racial. A valorização da diferença é a base da Educação Multi/Intercultural, assim todas as crianças, sejam sobredotadas, surdas, invisuais, tenham dificuldades de aprendizagens, deficiência física ou mental ou sejam denominadas por índigo devem ser tidas como pessoas insubstituíveis, irrepetíveis e únicas. Boaventura de Sousa Santos (1995) diz que quando a igualdade empobrece os traços da diferença, a diferença é mais do que um direito.

A escola enquanto organização deve promover aos professores um trabalho cooperativo tendo como base a planificação, implementação e a avaliação de projectos que fomentem a diversidade cultural; Além disso, deve

ainda proporcionar uma cooperação entre a escola e a família, na medida em que esta pode facultar, facilitando os conhecimentos acerca da cultura dos alunos.

Posto isto, é possível concluir o quão importante é levar a escola a promover uma intervenção pedagógica que fomente a troca e a partilha de experiências entre todos os intervenientes da comunidade educativa (crianças, educadores, pais, família, comunidade).

Parece-nos que, ainda, existe por parte dos professores portugueses um certo “daltonismo” face à diversidade cultural, tal como é colocado por Luiza Cortesão (1999), no seu livro “O Arco-Íris na Sala de Aula”. De uma maneira geral, podemos ouvir os docentes dizer “para quê perder tempo com a multiculturalidade, devo é ensinar melhor a disciplina para a qual me formei”. Outra das razões é alegarem, como sendo legítima, que as escolas públicas não deveriam ensinar outras culturas estrangeiras, se as outras pessoas decidem vir para o nosso país, então têm que se sujeitar às regras da nossa sociedade. Por vezes pensam que dar atenção às diferenças implica criar problemas onde não existem, os debates são importantes em algumas disciplinas mas nunca a que estão a leccionar. Muitas vezes a justificação passa também pela falta de recursos, ou não estão preparados para lidar com tal realidade.

Consideramos que tal posição possa ser fruto de uma formação pautada em práticas e teorias positivistas, ultrapassadas. Consideramos que um professor que pretenda ser justo, honesto e próximo dos seus alunos tem que estar disponível para estar sempre a aprender, ter uma atitude aberta e

ilimitada e interagir com materiais de aprendizagem diversificados. Para tal é necessário saber muito bem as metas a atingir com os seus alunos, adequando as estratégias e métodos aos mesmos, com quem deve trabalhar cooperativamente.

Depois de todo trabalho, o professor, deve auto – reflectir e apostar na mudança se necessário. O trabalho em grupo para a resolução de problemas é muito enriquecedor para o crescimento dos alunos.

O professor necessita de ter bastantes conhecimentos precisamente no que diz respeito às culturas dos alunos com quem trabalha, adequando por vezes o ritmo, a avaliação, os materiais e o currículo de forma a adquirir sucesso na turma.

As atitudes do docente são uma questão crucial na educação multi/intercultural, delas dependem a eficácia ou o insucesso de qualquer programa. A gestão do currículo deverá ser elaborada pelos próprios professores, para que seja possível uma coerência desses programas, possibilitando, posteriormente, um êxito escolar

Diante de uma sociedade onde as transformações operam-se tão velozmente é fundamental que os professores estejam permanentemente se auto-renovando, sem esquecer de investir na sua formação contínua, além de se perceber como investigador com espírito crítico, capaz de compreender a complexa teia que se constrói nas múltiplas esferas da organização humana. Se assim for, é possível que consigamos ter professores abertos, flexíveis e promovedores da igualdade de oportunidades para todos os alunos, capazes de se auto-reflectirem permanentemente e com uma atitude positiva face à

diferença e ao desconhecido. É evidente que nem sempre é fácil concretizar ideias e modos de agir num sistema social e de ensino que, ainda, parece não compreender a formação humana como o maior investimento no processo de desenvolvimento das sociedades em todos os aspectos: cultural, económico, político, científico e emocional.

Posto isto, a atitude correcta do professor face à multiculturalidade passa pelo próprio conhecimento e convicção da importância do seu papel na formação para a educação multi/intercultural até à tomada de consciência por parte dos alunos, contribuindo para que estes, no futuro, aceitem e respeitem as diferenças dos outros de forma activa, dinâmica e rica.

Existem várias propostas que podem contribuir para um melhor trabalho a desenvolver pelos professores na sala de aula, nomeadamente: a construção de um projecto individualizado para os alunos que o exigem; o recurso ao trabalho de grupo; a valorização das competências das crianças; a adaptação de regras à especificidade de cada criança; a apresentação equitativa de imagens e referências às diferentes culturas, costumes e tradições representados pelas crianças da turma; a participação das crianças em actividades variadas; a proximidade física entre professor e alunos; a afixação de palavras na língua dos alunos estrangeiros, a partilha de saberes e a reflexão / avaliação sobre as práticas e os seus resultados. Entretanto, é fundamental se compreender a cultura como processo em evolução, transformado através de uma dinâmica constante que implica em trocas de valor simbólico.

Além disso, o professor deverá tomar como ponto de partida para as actividades das crianças, o seu interesse e vontade; evitar a expressão de estereótipos por parte das crianças da etnia maioritária; aplicar materiais diversificados nas suas aulas; implicar as crianças na realização de tarefas; alternar os lugares e colegas de carteiras, evitando assim os lugares fixos ao longo do ano lectivo; chamar as crianças pelo nome pelo qual são conhecidas no grupo familiar.

O professor pode adoptar algumas metodologias que facilitam a Educação Multi/intercultural, nomeadamente: a clarificação de valores; os exercícios de expressão corporal; exercícios e jogos cooperativos; a resolução de conflitos; o jogo de papéis; o estudo de caso; os dilemas morais; o debate / discussão, os projectos, os momentos de brincadeiras, os brinquedos, as expressões plástica e musical, os ditos e os não-ditos, as múltiplas e possíveis linguagens.

Ora, se a formação de professores perspectivar as várias dimensões por nós referidas, então é provável que a Escola passe pelas mudanças necessárias para atender as demandas do futuro, organizando-se como um sistema aberto às transformações, mais capaz de efectivar o seu papel de intervenção social mediante à realidade de cada grupo, cada família, cada estudante. Pois é certo que tal perfil não pode ser construído apenas teoricamente e no âmbito das instituições formadoras, mas nas múltiplas esferas do saber, do conhecimento e do poder.

Depois de termos abordado sobre o valor que se atribui ao novo perfil do docente reflectiremos, no próximo ponto, acerca da fundamental importância da

articulação entre escola e família no que diz respeito à Educação Multi/Intercultural.

1.4. A família e a escola: importantes articuladores na Educação Multi/Intercultural

Diante daquilo que discutimos anteriormente, vemos pelo exposto que a interacção de todos os grupos sociais que envolvem as experiências afectivas, culturais e cognitivas das crianças devem ser valorizados no processo educativo, pois é muito importante *“a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização»* (CARDOSO, 1996:9). O mesmo autor acrescenta (idem, ibidem:62), que

«A partir do momento em que sentir que trabalha em parceria com os pais na escola, poderá ir mais além e ter em conta os problemas da comunidade e apoiar a população na sua resolução; alargar o processo de tomada de decisões na escola de modo a abrir-se a uma maior participação dos pais.».

Temos consciência de que a Escola não pode fazer-se sem a família. Cabe-lhe, assim, escolher a instituição escolar que melhor corresponder aos valores por que deseja educar os seus filhos, assim como a responsabilidade de proceder a uma pré-inscrição escolar (1/2 anos antes da matrícula), para que cada instituição possa otimizar espaços e recursos escolares necessários aos seus futuros alunos e proceder a uma reformulação dos objectivos da instituição.

A família e a escola são as principais instituições de socialização das crianças, por isso é fundamental que os pais interajam constantemente com a escola e esta, por sua vez, deve encarar as famílias como parceiros privilegiados, incentivando a comunicação e a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, numa cooperação activa com os professores.

Por um lado, os pais desejam que os seus filhos tenham professores competentes, interessados e afectivos; por outro lado conhecem os seus filhos melhor do que ninguém, o que contribui muito para o desempenho do papel do professor. Deste modo, o conhecimento dos pais e a interacção com os professores promove uma relação de inter-ajuda, facilitando o papel de ambos.

Para melhorar a comunicação escola – família existem princípios e estratégias de envolvimento com os pais, tais como:

- Valorizar o fundo de conhecimento dos pais, fazendo-lhes perguntas sobre os filhos; sobre os usos, costumes, saberes e valores da comunidade; sobre estratégias e métodos preferidos; sobre os seus conhecimentos sociais, culturais e profissionais, sobre o tipo de relação que têm com os seus filhos (proximidade, distância, afectividade, indiferença, compromisso, respeito, partilha e interesse);
- Partilhar o poder com os pais, considerando-os educadores activos dos seus filhos; envolvendo-os na tomada de decisões sobre a escola e as crianças e dividindo as responsabilidades.
- Promover a cooperação, aproveitando as suas potencialidades e interesses como complemento da capacidade dos professores;

motivando-os para a participação em associações de pais e outras associações escolares; motivando-os, também, para o acompanhamento das actividades escolares dos seus filhos; pedindo-lhes para colaborarem em determinadas actividades escolares e encorajando a sua participação voluntária e a colaboração com outros pais.

- Sensibilizar os pais para a diversidade entre os indivíduos, os grupos e os povos, promovendo reuniões e convívios entre os mesmos;
- Proporcionar exposições e envolver alunos e pais para que possam conhecer e valorizar outras culturas, evitando, assim, estereótipos / preconceitos no diálogo;
- Demonstrar receptividade para com os pais e respeitar os seus direitos, dando a conhecer aos pais o funcionamento da escola bem como os métodos e técnicas utilizadas no desenvolvimento / aprendizagem das crianças; dando, também, a conhecer aos pais os progressos e dificuldades das crianças;
- Acolher os pais de forma calorosa; informando-os de que podem ir à escola sempre que o desejarem; marcando reuniões, em horas compatíveis com a sua vida profissional e reservando espaços nas reuniões para discutir os assuntos que preocupam os pais, mesmo que não estejam agendados.

Tais sugestões até podem fazer parte daquilo que se considera como um modelo ideal e por isso irreal. No entanto, dependendo da formação dos professores e das possíveis reformas educativas, pode ser alcançado. Tal visão não se pode constituir em utopia, mas realidade porque depende da acção humana, mas sobretudo de uma relação emocional com base no entendimento, respeito e valorização do Outro.

A educação Multi/Intercultural não se restringe aos grupos multiculturais, pelo contrário é uma necessidade educativa de todas as crianças e que deve ser fomentada por todas as escolas e por todos os professores.

A Educação Multi/Intercultural deve contribuir para que todos os alunos (independentemente da sua pertença a grupos culturais ou étnicos distintos) atinjam o seu potencial de desenvolvimento; aprendam a aprender e a pensar criticamente; se tornem capazes de desempenhar um papel activo na sua própria educação, partilhando as suas histórias e experiências de vida no ambiente de aprendizagem escolar.

Para além disto, contribui para que estas crianças vejam respeitados os seus estilos de aprendizagem; desenvolvam atitudes positivas sobre grupos de pessoas diferentes de si próprias e se tornem bons cidadãos da escola, da comunidade, do país e do mundo.

A Educação Multi/Intercultural é sempre uma educação para os direitos humanos. Numa era de valorização das capacidades do Ser Humano, e em que o conhecimento se (re)constrói a uma velocidade vertiginosa, à escola compete acolher todos os seus alunos como seres insubstituíveis e exclusivos, procurando que adquiram os instrumentos básicos de aquisição de

competências necessárias para a resolução de problemas e uma participação social sustentada nos valores democráticos. O estudante deve estar integrado num grupo e desenvolver-se sócio-afectivamente de forma a tornar-se um cidadão interveniente, socialmente activo e crítico.

No capítulo que se segue procuramos a coerência entre a teoria e a prática, ou seja ao perspectivarmos um novo perfil para o professor não podemos descurar daquilo que consiste a sua prática pedagógica. Se existe um novo perfil de professor a ser considerado e construído, então necessariamente deverão existir uma prática que revelem esta mudança.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS INOVADORAS E PEDAGOGIA CRÍTICA

2.1. Formação de professores

Trinta e cinco anos depois da revolução do 25 de Abril, Portugal debate-se com momentos críticos na Educação. Desde então, a Escola tem sido assolada com problemáticas, também elas de carácter global, com que nunca se debatera. Pode dizer-se que a Educação de Massas, a Educação Especial e a Educação Multi/Intercultural são os três grandes “movimentos” abaladores das políticas educativas, da formação de professores e da pedagogia na sala de aula. Aqueles movimentos suscitam discursos de resistência e ateam diálogos, descobrem saudosismos, alimentam utopias, e, acima de tudo, questionam certezas, questionam práticas e identidades.

A acomodação e a rotina, que tanto caracterizam a vida dos professores, são freneticamente agitadas. Numa palavra só, necessitamos de outra mentalidade. Esperam-se, assim, novos métodos, investigações-acção, em que iniciativa, criatividade e formação desenvolvam soluções para os problemas

escolares. Perde peso uma escola hierárquica, onde clonar ou impor sistemas de ensino e organizações de escola é um erro.

Pinto (2005:22-27) aponta como principais mudanças do século XX, com influências na educação, o modelo industrial da linha de montagem (em vias de mudança), os *mass media*, sobretudo a televisão, o computador e a Internet, a “cultura jovem”, a alteração do modelo de socialização e o “modelo familiar”, com fortes implicações, quer nas responsabilidades da Escola, quer nas vias compensatórias que os jovens escolhem. Além destas mudanças, acrescentamos ainda a pertença à União Europeia e à Aldeia Global fortemente influenciadoras das mudanças sociais, tornando a realidade portuguesa mais “mista”, mas plural, mais inter-cultural, num movimento de dentro para fora e vice-versa.

Por isso, pensar a Educação é pensar também no nosso lugar, em espaços maiores e na responsabilidade que assiste aos professores de educar as gerações de hoje para um futuro, que há-de ser de mudança e incerteza refeita a cada passo, mas que não deve deixar de se orientar pela máxima de que todo e qualquer Ser Humano, independentemente da sua classe social, raça, etnia, sexo, religião, cultura, característica física ou psicológica, tem direito a uma educação digna, de qualidade, que o respeite e faça respeitar, e acima de tudo, o coloque em igualdade com os demais, querendo com isto defender que, atendendo à sua diferença, o ajude a ser «confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequências, com as situações didáticas mais fecundas para ele» (Perrenoud, 2001:27). Nunca a Utopia esteve tão longe, mas também nunca foi tão ambicionada!

Face ao fenómeno da globalização, refere Stoer (citando Archer 2001:245) que «com a globalização do saber e das comunicações, está-se, pela primeira vez na história, “condenado” a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural». Efectivamente, na tentativa de uma educação anti-racista e de uma pedagogia crítica, nasce uma Educação Multi/Intercultural como movimento social. Propõe o autor (idem, ibidem:266), face às profundas alterações sociais, a Educação Inter-Multicultural crítica como movimento contra-hegemónico de solidariedade, cidadania activa, combate à discriminação, igualdade e justiça social que tem afectado determinados grupos sociais. Aplicando-se, inicialmente, às minorias raciais, actualmente, diz respeito a outras diferenças culturais (linguísticas, classes sociais, género).

Perante uma população tão heterogénea, multicultural, coloca-se, para além do suporte filosófico de ideias que a suporta, a questão: como conseguir essa mudança? Como operacionalizá-la? Políticas educativas, leis, sistemas de educação podem promover as mais “belas e bem intencionadas” políticas de mudança que todas serão inférteis se a mudança não for uma só, a da base, a da comunidade educativa, começando pelos professores. O desejo, a ânsia e a necessidade de mudança só pode nascer destes, pois nenhuma prática mudará se não se reconhecer que o erro não está nos alunos, mas nas práticas pedagógicas obsoletas que desinvestem o interesse pelo saber. Convém sempre alertar, porém, que o “sistema”, é feito pelos professores e que inovar e mudar não é sinónimo de abolir todas as práticas anteriores e acatar tudo o que aparece de novo. Mudar é essencialmente questionar e (re)criar as práticas e o(s) “eu(s)” que habita(m) em cada um.

A educação Multi/intercultural exige, primordialmente, a existência de um professor dinamizador da diversidade cultural na escola. Mas, para além do professor existem materiais com o intuito de facilitarem o seu trabalho.

De suma importância e alicerce no processo de mudança é a formação docente, a inicial e a contínua, porquanto a necessidade de actualização permanente, dado que «Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular.» (Perrenoud, 2000:154). São essenciais, neste processo, o confronto de ideias, o questionamento e a auto-reflexão, a «mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas» (Cavalcanti & Afonso, 2006: 17). Mudar exige uma das mais árduas tarefas, reconstruir a identidade pessoal, profissional, etc. (Vieira, 1999:43).

Falar em mudança é já um lugar-comum. Toda a gente quer tudo mudado. O Ministério quer mudar, os professores querem mudar, os alunos querem mudança e os seus pais também. Porém, se questionarmos as intenções da mudança, por muito que nos custa admiti-lo, ninguém quer mudar, pois... é muito exigente!

Uma mudança sem mudança parecem todos querer. Por isso, o desejado processo de mudança, nas muitas alterações da sociedade portuguesa, é um “desejado” camuflado, é (in)desejado. que se constitui num “faz de conta” que aceitamos as diferenças, que somos abertos às mudanças, que abraçamos aos que chegam, que acolhemos e incluímos. Pensamos,

também que este (in)desejar não seja algo particularmente da sociedade portuguesa, mas de quase todas as sociedades que de alguma forma fazem a travessia entre o ontem e o hoje tão velozmente, deixando muitas vezes o lugar do enriquecimento mútuo habitado pelo tão frequente relativismo cultural, ou seja, aceita-se desde que o diferente não interfira na vida quotidiana, nas decisões públicas e de poder, que esteja perto, mas o suficientemente longe de ser tratado com igualdade, sem fazer parte do exótico e interessante.

A mudança exige ponderação, dinâmica, saber, opera desconforto e exige muito trabalho para dar resposta à diversidade de quantos frequentam a escola, com direito a frequentá-la com sucesso escolar e realização pessoal. Cortesão (1999: 58) critica a posição dos professores que se habituaram «a olhar os alunos como “devendo” ser todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes)», sofrendo daquilo que designou de «daltonismo cultural».

Responder às cores desse arco-íris é um convite ao «abandono do olhar daltónico monocultural», respeitando os alunos e encarando a diversidade como uma mais-valia. (idem, ibidem)

Com particular atenção na Educação Especial, insiste Rodrigues (citando Campos, 2006:79) na formação profissional, sendo que ao professor, a quem é exigida «uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes», não lhe basta uma formação académica, é necessária também uma formação profissional. É dentro desta óptica exigente, mas duplamente inter-relacional, quanto à necessidade de

conhecer os alunos dentro e fora do recinto escolar, que advogamos a exigência de o professor vivenciar outros espaços culturais, paralelos ou não à escola. Inter-agir com os alunos nos seus espaços (espaços culturais, de lazer, religiosos, de expressão artística, familiar), podendo enriquecer o seu eu ao viver várias experiências partilhadas com os Outros, compreendendo-os na sua forma de estar e ser. Muito raramente o professor, provavelmente por se sentir confrontado com um mundo que “não faz parte” do seu, academicamente falando, experimenta esta interação, contudo se não interagir com estes Outros numa vida para além da académica não conseguirá de facto reunir uma visão de mundo acerca do Outro que ultrapasse os muros da escola.

Pensar o espaço plural da sala de aula implica perceber essa cultura do Outro e ela só se entende em contexto social. Este pode ser um ponto de partida para «pensar numa educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros – quer dizer, metamorfosear a identidade pessoal.» (Vieira, 1999:56), através de vivências dinâmicas, renovadas, enriquecidas pelo movimento de trocas entre os vários que revestem o tecido social de humanidade, ora pelo confronto e atritos necessários, ora pela harmonia e sabedoria conquistadas.

Perrenoud (2000:154) alerta para o facto da formação docente, exercício constante, condicionar todas as outras competências que gravitam à sua volta: «Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalho em equipa,

participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.» E tudo isto contando que há alunos das mais diversas culturas, uns com dificuldades tremendas que se prendem com a aprendizagem da língua, outros com dinâmicas de trabalho surpreendentes e cujos pais ouvimos na televisão dizerem que estão a pensar mudá-los para os países de origem, porque o ensino em Portugal é muito mau.

A mudança não pode, de todo, ser pervertida com a ideia de que agora com “programas simplificados”, com uma disciplina de Cidadania tudo vai mudar, muito menos pode ser pervertida com facilitismo. A educação Multi/Intercultural obriga a que se descreva, explique e justifique o que se faz (*idem*, 2000:161).

A cidadania não é objecto de ensino, é uma construção diária, e a gestão do currículo implica as diferentes culturas, os ritmos de aprendizagem e as necessidades educativas de cada aluno. Só estes dois tópicos poderão levantar questões que justifiquem, que sejam os próprios professores a questionar as práticas pedagógicas, reelaborando propostas e apresentando alternativas. Quem tem a coragem de deixar a sua cómoda sala, o individualismo que tanto nos caracteriza, para concretizar as desejadas mudanças? São os que têm a coragem de reflectir com profundidade e se comprometerem com a urgência do agora que terão a audácia positiva de construir um mundo melhor para todos. Não somos pessimistas ao ponto de

pensar que no mundo já não existem os ousados e corajosos porque tal ideia nos conduziria ao abandono e à derrota de ser.

Perrenoud (2000:158) aponta cinco componentes que devem reger a competência de saber administrar a própria formação contínua: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projecto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede); envolver-se em tarefas na escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar nela.

Formar-se não é fazer cursos, arranjar créditos, é um acto essencialmente volitivo e heurístico. De entre os procedimentos da formação destaca-se a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipa, a participação em projectos da instituição, a reflexão pessoal regular, a redacção de um jornal ou a simples discussão com os colegas (*idem*, 2000:160). Essa prática reguladora é sobretudo uma prática reflexiva (Schon citado por *ibidem*).

A Escola Multi/Intercultural, em mudança, carece ainda de um “dispositivo” fundamental para o processo de troca: a participação democrática. Continuam a ser muito raras as escolas que oferecem aos seus alunos a oportunidade de eles mesmos tomarem decisões, na sua própria aprendizagem e nos Projectos.

Percebemos por que a Metodologia do Trabalho de Projecto (Dewey - 1851), ou a Assembleia de Escola (Freinet - 1896), têm poucas oportunidades de progredir. A Metodologia de Trabalho de Projecto, por exemplo, «caracteriza-se por ser desenvolvida em grupo, com pesquisa no terreno, por

dinamizar a relação teoria-prática e pretender, num processo aberto, produzir conhecimentos sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados.» (Leite & Santos, s/d:1). Assim, necessita de espaços e tempos próprios na escola que, infelizmente, continua fortemente votada a um sistema de “conhecimento engavetado”, em que, agora ensino eu, agora ensinas tudo. Por outro lado, quando se atende à «gestão participativa» nas escolas, «não é suficientemente valorizado o papel desempenhado pelos alunos.» (Barroso, s/d:11). Eles continuam a ser encarados como um «“produto” do trabalho dos professores e da actividade da escola» (idem, 25).

Um aluno é encarado invariavelmente como um «cliente». Barroso (idem, ibdem) apresenta-nos uma outra forma de encarar os alunos, não como a descrita, mas como «sujeitos da sua formação», como «co-produtores dos saberes, saberes fazer e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento». Esta forma de trabalho deixa, porém, muitos professores desacomodados, porque são incapazes de ter uma outra visão sobre o ensino-aprendizagem. A «participação dos alunos na gestão das escolas “é uma condição essencial para a própria aprendizagem”» (idem, ibdem), que não significa a anarquia. Com efeito, «é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência.» (idem, ibdem:12). Esta não só é uma inquietante forma de estar e ser na escola, como é considerada perigosa, pois o professor deixa de ser aquele que tudo programa e decide. E eis por que a mudança é (in)desejada!

Os desafiantes caminhos da Educação Multi/Intercultural na formação dos professores deveria contemplar também reflexões sobre trabalhos desta gama com leituras, formações e visitas a outras instituições onde esta seja já uma prática implementada (a cooperação entre escolas é essencial!).

É urgente que os professores percebam que existe uma necessidade em grande escala de se fazer diferenciação pedagógica para que exista mais sucesso escolar. Todos os alunos apresentam características próprias, pontos fortes, pontos fracos e tipos de inteligência variadas. Tal como refere Gardner (2003) existem nove tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial-visual, cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. A escola valoriza particularmente as duas primeiras inteligências acima mencionadas. As outras não são levadas em grande consideração, o que provoca, frequentemente, fraco sucesso escolar pela desvalorização que é dada às necessidades e aos interesses de cada criança.

A escola habituou-se a tratar todas as crianças de forma igual, considerando que assim é o mais correcto para que não existam discriminações. Atrevemo-nos a dizer que se assim for é que os professores / escola estão a discriminar os alunos, uma vez que não têm em conta a individualidade de cada ser, seja porque tem dificuldades ou porque já sabe mais do que os seus colegas e, como tal, desmotiva-se. Zelar de igual forma o que é diferente é que é discriminar negativamente. Cada um deve ser tratado de forma individualiza, tendo em conta os seus interesses e necessidades que são necessariamente diferentes.

Os professores devem conhecer as suas turmas de forma muito pormenorizada, ou seja precisam conhecer cada aluno de forma exaustiva para que consiga adaptar o currículo e as estratégias a cada um deles. Como professores não podemos pedir a uma turma de dez, quinze, vinte ou mesmo cinco alunos que façam todos o mesmo tipo de trabalho, porque não existem turmas homogêneas que consigam realizar a mesma tarefa ao mesmo ritmo e com o mesmo grau de sucesso. Cada aluno revela estilos de aprendizagem diferentes.

Arriscamos dizer que se todos os professores ajustassem o tipo de trabalho a cada criança não existiria insucesso escolar. Recorremos à nossa experiência profissional para afirmar que muitos docentes alegam ter programas a cumprir e que não é justo que numa mesma turma se facilitem as tarefas a alguns e dificultem a outros alunos. É realmente premente que todos percebamos que não se trata de auxiliar uns ou prejudicar outros, trata-se somente de adequar as tarefas aos alunos que temos. Claramente necessitam de actividades que partam da valorização do seu contexto sócio-cultural para espaços de partilha com a cultura do Outro.

Eventualmente poderá ser mais trabalhoso para o professor, porque em vez de fazer uma ficha, terá que fazer sete ou oito, no entanto é necessário entender que a prática pedagógica diária diferenciada aliada a uma avaliação também individualizada constituem a forma de termos um ensino eficaz com êxito escolar.

A avaliação na diferenciação pedagógica deve ser contínua e formativa. O professor deve reconhecer as diferenças entre os seus alunos e privilegiar a

construção de portefólios e diários. Deve envolver os alunos nas planificações das tarefas, responsabilizando-os pelos compromissos que assumem, tendo sempre em conta que esses desafios não excedam as capacidades dos alunos. Queremos dizer que todas as tarefas deverão ser exequíveis para que os alunos não se sintam frustrados por não conseguirem realizar a proposta do professor.

Compete ao docente averiguar quais as características dos alunos e propor-lhes trabalhos adequados, bem como permitir que colaborem no processo de aprendizagem: planificação, definição de objectivos, reflexão sobre os seus próprios progressos e fracassos. É fulcral que em conjunto realizem as regras da sala de aula, para que todos conheçam os seus limites e façam a auto e hetero-avaliação.

A diferenciação pedagógica deve actuar como uma estratégia de inclusão, uma vez que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que todos os alunos aprendam segundo os seus próprios caminhos de apropriação dos saberes e do fazer. Era ideal que todos os docentes percebessem que a educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem tem como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes no aluno. Assim os professores devem recorrer as estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso. Os alunos têm de ser colocados perante a situação mais favorável para eles, portanto jamais o professor poderá dar o mesmo tipo de trabalho a toda a turma sem ter em conta o que cada um sabe e consegue realizar.

Esta diferenciação pedagógica só irá funcionar quando o professor estiver genuinamente aberto para a mudança; criar um clima encorajador, eficiente, colaborador, e seguro; estabelecer regras e rotinas para que todos conheçam os limites e as sucessões das acções; valorizar todos os envolvidos; incentivar a auto-estima, a motivação, a regulamentação dos comportamentos e o sucesso; distribuir tarefas e negociar com os alunos. Quanto mais o professor souber acerca de cada aluno mais eficaz se torna o processo de ensino - aprendizagem.

Neste sentido, podemos referir que um professor eficaz é aquele que consegue: prever um comportamento menos adequado antes dele mesmo acontecer; dar resposta a dois acontecimentos simultaneamente, sem interromper a tarefa principal; apresentar flexibilidade e clareza nas instruções e tarefas propostas; manter o grupo em alerta e constantemente a ser desafiado com busca à construção de novo conhecimento; variar as estratégias propostas; fazer com que os alunos se auto-responsabilizem; promover estratégias para crianças com necessidades educativas especiais e ainda ser claro nas instruções que profere na interacção verbal em sala de aula.

A pedagogia crítica pressupõe uma escola cidadã onde a participação de todos seja concretizada de uma forma activa e onde existam discursos críticos de uma pedagogia de esperança. Esta escola activa e cidadã só será possível se os professores forem reflexivos na sua prática pedagógica e tiverem necessidade de actualizar a sua formação inicial e contínua. É urgente contrariar o conceito da homogeneidade para o bem dos alunos e do futuro das sociedades.

É, também, no âmbito da pedagogia crítica que nos propomos a questionar o espaço da criança índigo, entendendo que esta pode servir de abertura para a formação de novas mentalidades, ou seja de profissionais que sejam capazes de acolher o desconhecido, perspectivar o futuro no sentido de que muito ainda existe para se conhecer, identificar e revelar. Portanto, numa abordagem crítica da realidade não nos podemos opor ao que não conhecemos porque isto implica uma atitude preconceituosa face ao desconhecido e diferente que pode se cristalizar em práticas opostas à educação multi/intercultural.

Pensar em pedagogia crítica é de certa forma considerar que a sua existência pressupõe um conjunto de práticas consideradas positivas e enriquecedoras para os espaços educativos. Assim, passamos para o próximo ponto com o objectivo de sugerir itinerários capazes de nos levar às boas práticas educativas de abertura para o Outro e construção de novas estratégias que possam dar conta do processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Possíveis caminhos para as boas práticas pedagógicas, de relacionamento e de abertura para o Outro

Como já foi especificado anteriormente, um dos objectivos desta dissertação é propor um conjunto de metodologias e estratégias que possa servir como modelo pedagógico para as práticas educativas da educação multi/intercultural que contemple todas as crianças, mas sobretudo a Criança Índigo.

Entende-se por metodologias um conjunto de regras, princípios ou programas empregados no ensino que antecipadamente regulam uma sequência de operações a executar, com vista a atingir determinado resultado.

Apesar das possíveis metodologias e estratégias a adoptar na educação Multi/Intercultural, este assunto parece ser ainda desconhecido pela maioria dos professores. Interessa reflectir no porquê dos professores demonstrarem alguma resistência a estas inovadoras práticas que reflectem as necessidades da realidade actual das nossas escolas. Falta de tempo pelo programa escolar ser vasto, inadequação e subestimação relativamente à disciplina que leccionam são alguns dos motivos que os professores alegam para rejeitarem as estratégias, apresentadas de seguida, e que são sugeridas pelo quadro conceptual da Educação Multi/Intercultural encontrado em diversas fontes de pesquisa, nomeadamente Perrenoud (2000) e Barroso (s/d):

- A clarificação de valores propõe aos alunos que completem frases ou participem em diálogos que impliquem uma selecção de preferências em matéria de valores e atitudes. Com esta metodologia inicia-se um processo de reflexão e tomada de consciência acerca daquilo que o aluno valoriza, aceita, pensa e faz; facilita-se a tomada de consciência sobre os valores e opções pessoais; aumenta a consciência e a responsabilidade individual do aluno pelas ideias que acredita e defende, adquirindo, assim, informação sobre si próprio;
- Diálogos clarificadores, frases inacabadas e perguntas esclarecedoras;
- Exercícios de expressão corporal que consistem em actividades destinadas a promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como a estimulação do desenvolvimento da expressão verbal, dramática, plástica, psicomotora, musical;
- Exercícios baseados em diários (expressão escrita de sentimentos), textos autobiográficos (expressão escrita da sua vida), cartas pessoais a pessoas reais ou imaginadas, desenhos, mímicas e adivinhas;

- Exercícios e jogos que enalteçam os gostos e as necessidades das crianças têm a finalidade de proporcionar situações de bem-estar e sucesso pessoal; favorecer o desenvolvimento da coesão do grupo e o bem-estar colectivo; promover um clima social e afectivo agradável na sala de aula; estimular o desenvolvimento da expressão verbal, dramática, plástica, psicomotora e musical;
- Resolução de conflitos que consiste em colocar situações problemáticas aos alunos e orientá-los pelas diferentes etapas do processo de solução da discórdia. Esta metodologia é útil para que os alunos encontrem as causas dos conflitos interpessoais e intergrupais, analisem os diferentes níveis de inter-relação entre as pessoas e exercitem a capacidade de propor soluções positivas;
- Jogo de papéis (também denominado de role-playing) que se baseia na dramatização, através do diálogo e da improvisação, de uma situação de conflito de ordem social ou moral. Este facilita a tomada de perspectiva social e a empatia; permite analisar uma situação problemática para o grupo e ajuda a analisar a realidade;
- O estudo de caso funda-se na descrição e análise de uma situação ou acontecimento presente ou passado, real ou hipotético, no qual está presente um problema. O tipo de caso a estudar deverá sempre ser ajustado à experiência dos alunos assim como ao seu nível de compreensão das questões sociais e psicológicas. Sendo assim,

facilita a aprendizagem dos métodos de pesquisa, acesso a fontes de informação, organização e tratamento da informação; aprofunda o conhecimento de uma situação ou problema; gera o debate sobre o entendimento de diversos pontos de vista em relação a uma mesma situação ou problema;

- Os dilemas morais baseiam-se em pequenas histórias que se referem a situações que encerrem um conflito de valores. Tem como objectivo prioritário favorecer o desenvolvimento do juízo moral. Existem dois tipos de dilemas morais: os reais e os hipotéticos. Penso que esta estratégia pode ser o fio condutor para a realização de um projecto interdisciplinar inovador. Conversamos sobre o assunto depois;
- O debate / discussão não é um método independente, mas uma estratégia que pode ser associada a todo o tipo de métodos apresentados. Os debates podem ser informais e não estruturados. As suas finalidades baseiam-se na prática e desenvolvimento da capacidade de argumentação e defesa do ponto de vista pessoal; na estimulação da comunicação e da expressão de sentimentos, emoções e razões pessoais; na promoção do desenvolvimento do raciocínio; e no desenvolvimento da capacidade de escutar a opinião alheia e a interiorização de regras sociais de conversação;

- Os projectos são investigações conduzidas pelos alunos ao longo de um período de tempo definido e que se traduz num produto final. Este método implica a participação de cada um dos membros do grupo, em função dos seus interesses e aptidões, tendo em vista a realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo. O trabalho de projecto desenvolve a autonomia das crianças, a iniciativa, a criatividade, o pensamento crítico e atitudes de solidariedade, cooperação e abertura ao outro. As campanhas de sensibilização, as montagens audiovisuais e os meios de comunicação (jornal de turma, programa de rádio escolar) são alguns exemplos deste método;
- Os recursos pedagógicos podem ser adoptados para a Educação Multi/Intercultural e Educação para os Direitos Humanos, como é o caso da imagem e das fotografias; dos filmes e desenhos animados; dos provérbios e ditados populares; dos jornais e revistas (Notícias de imprensa); das músicas e canções; do material lúdico e jogos; dos contos e dos poemas;

As imagens e fotografias desempenham um papel crucial na nossa vida, uma vez que, todos os dias nos deparamos com elas. No entanto, é importante que alunos e professores saibam questionar as imagens (literacia visual) pois algumas representações gráficas contribuem para a criação de estereótipos negativos.

Os filmes, tal como as imagens e fotografias, são um importante recurso pedagógico que pode ser utilizado em contexto educativo. Existem variados filmes didácticos, desenhos animados em vídeo e documentários televisivos que podem servir para a Educação Multi/Intercultural. Estes recursos podem servir para a discussão de grupo, para projectos, para exercícios cooperativos e para o desenvolvimento da criatividade.

Os provérbios e ditados populares fazem parte de um património cultural de um povo, constituindo-se assim como uma forma especial de saber. Tal como as imagens, devem ser discutidos, pois alguns deles podem transportar estereótipos e preconceitos negativos. A análise dos provérbios pode servir para o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de análise e observação de acontecimentos, situações e pessoas; para a estimulação do raciocínio e da criatividade; para promover atitudes e valores de condescendência.

Os jornais e revistas podem ser considerados uma das medidas mais significativas para combater a passividade, a indiferença e a alienação social, pois estes promovem o acesso à informação e o gosto por estar informado.

As músicas e canções são uma das mais fortes expressões culturais da humanidade, servindo assim para explorar e comunicar sentimentos, emoções, ideias assim como para relatar e divulgar acontecimentos, fazer crítica social ou para divertir.

A selecção do material lúdico e dos jogos deveria ter sempre em atenção critérios relacionados com a Educação Multi/Intercultural. No entanto, ainda é escassa a produção deste tipo de material.

Os contos servem para as crianças aprenderem sobre o mundo; desenvolverem o gosto pela literatura; estimularem a sua fantasia, criatividade; desenvolverem as competências psicológicas fundamentais para se compreender a si própria, ao outro e ao mundo.

Por último, mas não menos importantes, os poemas traduzem-se num meio privilegiado para despertar na criança o gosto pela língua materna, pois através da exploração da rima, do ritmo, do jogo de palavras, da repetição, da sonoridade, permitimos à criança, de um modo lúdico, descobrir a riqueza da língua oral e escrita.

- Os materiais não devem retratar grupos étnicos ou culturais representativos das diferenças existentes como indesejáveis, nem conter juízos de valor negativos acerca dessas mesmas diferenças. Contudo, contrariamente, devem conter referências e ilustrações de diversos grupos étnicos, descrevendo personagens das minorias. Esses grupos (nas representações) devem ser integrados no quotidiano do país/cultura da maioria. Sendo assim, é recomendável que os materiais, sobretudo livros, possam reflectir a contribuição dos povos das minorias e identificar pessoas famosas que tenham contribuído para a história, arte, desporto, ciência, política e direitos humanos.

Neste sentido, então, deve-se ter em atenção a construção de materiais de apoio, pois estes devem ser melhorados, em consequência, da avaliação da sua utilização em contexto sala de aula. Além disso, deve existir cooperação

entre professores na planificação de actividades para que seja possível um maior sucesso escolar.

Algumas das recomendações quando à avaliação e selecção de livros para crianças, passam por: verificação das ilustrações, ou seja, ver quais os estereótipos e papéis transmitidos; estruturação da história, pois deve-se verificar como são resolvidos os problemas das minorias e se a história encoraja uma aceitação dessas diferenças; verificação dos estilos de vida, onde se deve observar qual a conotação atribuída a esses grupos; verificação do peso da relação entre os sujeitos, na medida em que se deve ter em atenção o poder da personagem; verificação dos tipos de heróis e heroínas, ou seja, que interesses servem esses heróis; e verificação de palavras insultuosas para as minorias, por exemplo, selvagem, preguiçoso, primitivo, desonesto, violento, entre outros.

Para além de todas as metodologias que o professor possa usar, deve ter presente que todos os alunos estão inseridos numa família e que esta é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pelos saberes e valores que veicula. Assim, deve existir um papel cooperativo entre escola e família de forma a promover o desenvolvimento pleno do saber-ser e do saber-fazer dos alunos, como referimos anteriormente.

Depois de termos enumerado um conjunto de boas práticas educativas consideramos pertinente expor especificamente propostas pedagógicas relativas à Criança Índigo, assim dedicamos o próximo ponto à esta questão.

2.3. Propostas Pedagógicas e Crianças Índigo: fazendo um caminho

Após termos considerado um conjunto de boas práticas educativas, sentimos a necessidade de nos colocar mais especificamente em relação às propostas pedagógicas que se devem considerar quando se realiza actividades com a Criança Índigo. Por outro lado, consideramos que as boas práticas educativas contemplam, na maioria dos casos, as necessidades de desenvolvimento das crianças de maneira geral.

Contudo, acreditamos ser oportuno diante do nosso quadro conceptual, situar algumas propostas para as Crianças Índigo, consideradas como uma nova geração que está a emergir nas escolas e que são diferentes na maneira de se comportarem, de se relacionarem e de compreenderem a vida porque a sua vibração também é diferente das outras crianças. As nossas estruturas sociais, educativas e a mentalidade não estão preparadas para acolhê-las, interpretá-las e entendê-las. Estas crianças obrigam os professores e pais a repensarem nas actuais concepções educativas para poderem oferecer-lhes um ambiente onde desenvolvam todas as suas potencialidades e “dons” (entende-se como competências) de forma equilibrada e harmoniosa.

A educação nas escolas deve ter em conta que o ser humano não é apenas composto de intelecto e, portanto, não necessita só de conhecimentos racionais e científicos, pois todos nós somos um conjunto de saberes reconstruídos pelas dinâmicas inerentes às pessoas e aos contextos. A

educação deveria ter a preocupação de abraçar as capacidades emergentes da natureza da criança, de as desenvolver e integrar. A aprendizagem pessoal de índole vivencial, no centro do qual está a pessoa que pensa, sente e vive. Assim, a escola deve começar por identificar o nível de crescimento em que a criança se encontra e promover o interesse pela aprendizagem nas diversas facetas que ela apresenta, não apenas no começo da existência, mas ao longo de toda a vida, cultivando e promovendo o interesse pelo desenvolvimento do corpo, dos sentimentos, das emoções e da evolução do espírito (ou alma) da pessoa, da mesma forma que estão preocupadas em desenvolver as aptidões cognitivas, ajudando-a a descobrir os valores fundamentais da vida. Mesmo porque nenhuma criança aprende significativamente se a escola não tiver em conta o seu todo e as suas mais diversas necessidades.

Os contextos pedagógicos deveriam tentar promover a saúde física, psíquica, espiritual, energética e valorizar mais a criatividade e não só preocupar-se com resultados obtidos através das aptidões intelectuais, relacionadas totalmente com a componente racional e lógica, embora esta seja fundamental não está dissociada da emoção.

O propósito fundamental da educação é o desenvolvimento das melhores e mais profundas capacidades pessoais, morais e espirituais dos alunos. Sendo assim, estes podem aprender e adquirir aptidões e conhecimentos culturais da actualidade (através da leitura, escrita, cálculo, história, entre outros) de um modo alegre e dinâmico, que resulte de um acordo cooperativo do grupo, decidido em comum. Os alunos devem ter autonomia para procederem a mudanças criativas, através do sentido crítico de cada um,

em vez de agirem e pensarem todos de uma só forma ancorada em geral, muitas vezes até sugestão de manuais escolares que sugerem a mesma ideia para todo o país e não têm em conta a necessidade e interesse de cada região ou escola e, muito menos, alunos.

Cada aluno deve aprender pelo prazer e gozo de saber e não pela agressão da competitividade, pela partilha cooperativa e não pelo desejo desenfreado de adquirir e ter em demasia. Devem aprender a ter estados de “consciência elevada a nível emocional, sensorial, corporal e a partir daí desenvolver uma empatia forte pelas outras pessoas melhorando as relações interpessoais”. (GUERRA, Tereza, 2007:116).

O professor deve incentivar o aluno a aprender a aprender, recorrendo ao canto, à dança, ao teatro, à música, à poesia, à arte, entre outros e fazê-lo perceber que a aprendizagem é fundamental para a vida de todo o ser humano.

Tendo em conta a investigadora Tereza Guerra (idem, ibidem:121) a educação que tem prevalecido no passado é “insuficiente, incompleta e superficial”, não abre horizontes sobre a vida em si mesma. Acrescenta que não só é incompleta como “daninha” uma vez que se baseia na competição. A mesma autora sugere uma “aprendizagem interactiva” baseada em cinco dimensões.

A primeira refere-se à informação, ou seja a educação deve ter um carácter informativo acerca dos conteúdos científicos. A seguinte menciona a aplicação prática dessa informação de forma que o aluno perceba como usar a informação recebida no seu dia-a-dia. A terceira pressupõe ensinar a arte de

bem viver na procura da paz interior e felicidade, tendo por exemplo o modelo vivo dos seus educadores. É importante potencializar a criatividade do hemisfério cerebral direito, equilibrando-o com o esquerdo, promovendo a arte, a poesia, preparando-os para a verdadeira felicidade da quinta dimensão. Por fim, pretende-se vivenciar a arte de amar utilizando técnicas novas interactivas e relacionais dinâmicas, tais como a co-criação, tendo consciência de que somos seres criadores de felicidade, alegria e paz.

As Crianças Índigo enquadram-se na modalidade da aprendizagem interactiva porque são intuitivas, sensíveis, fazem relações entre o mundo real e imaginário com facilidade, apresentando uma grande abertura a outras ideias e relações. São abrangentes e revelam maior facilidade para a descentralização e coexistência de vários centros de interesse ao mesmo tempo, o que as caracteriza frequentemente por apresentarem dificuldade de se centrarem num só interesse ou num único conteúdo.

Tendo em conta as características destas crianças o professor deve tentar que a modalidade de aprendizagem seja caracterizada por ser intuitiva, multisensorial, conectiva, descentralizada, utilizando a participação e colaboração dos alunos.

Segundo a autora já referida, Tereza Guerra (idem, ibidem) para os Índigos a aprendizagem deve fomentar a navegação, a criatividade, a experimentação, a simulação, a participação, a bidireccionalidade e a co-autoria. É neste ambiente que se sentem realizados e aprendem com maior facilidade e concentração, desenvolvendo mais facilmente as suas características.

Para todas as crianças deverá existir coerência na educação, ou seja, todos os agentes envolvidos na mesma devem demonstrar o mesmo tipo de atitudes e nunca se desautorizarem, desde a família à escola, tal como deve acontecer na educação de outras crianças, mais com maior ênfase visto que as Índigo por possuírem uma sensibilidade especial e uma inteligência vivaz e profunda, se tornam resistentes com mais facilidade ao perceberem que existem incoerências quanto à maneira de educá-las ou conduzi-las.

Assim, todos devem ter consciência que a educação deve ser adquirida naturalmente e com prazer, visto que todo propósito educativo deve se sustentar a partir de bases que reconheçam o potencial humano de evolução e transformação. Sabe-se que muitos pensadores e cientistas não chegaram a utilizar metade do seu potencial de inteligência e intuição como é o caso de Einstein para terem desenvolvido suas teorias científicas, entretanto quase todos em seus discursos referem a importância da imaginação como processo de abertura para o novo e a descoberta daquilo que ainda se desconhece.

Como sabemos, ainda falta muito por se conhecer acerca do nosso funcionamento cerebral, embora os avanços científicos e pesquisas acerca do mesmo sejam bastante significativos, embora grande parte das questões não se consegue responder. Portanto, não devemos ser redutores, preconceituosos ou positivistas quanto à compreensão de determinados fenômenos que escapam ao nosso entendimento actual.

Em primeiro lugar, estas crianças devem ser reconhecidas por todos naquilo que lhes confere necessidades específicas em segundo torna-se essencial que os professores tenham preparação para percebê-las e atendê-

las ou encaminhá-las adequadamente. De facto, reconhecemos que para os professores, os pais e a sociedade em geral não seja fácil apreender tal concepção, pois se por um lado existe uma certa exaltação da interculturalidade, por outro existe o desconhecimento do que seja uma comunidade construída com valores de abertura para Outro. Existe a difusão de certos conceitos, a busca por mudanças de práticas e comportamentos reducionistas e preconceituosos, mas distante de uma eficácia real face ao novo, ao desconhecido e ao diferente.

Se é difícil para a maioria dos professores aceitarem que não existe homogeneidade, que não se pode olhar para as crianças ciganas, africanas, surdas, invisuais, sobredotadas, hiperactivas ou com outras características, traços culturais e identitários da mesma forma e sem preconceitos, imaginem relativamente a um grupo de crianças que sequer são reconhecidas nas suas especificidades.

Os agentes educativos desconhecem, na maioria das vezes, estas crianças têm um elevado nível de maturidade e uma energia diferente, considerada como sendo capaz de captar mensagens, decodificar padrões de realidade relacionados com padrões de funcionamento do inconsciente colectivo, revelam descontentamento em relação ao mundo dos adultos onde sensivelmente detectam a falsidade e o materialismo. Os índigos nascem com uma consciência espiritual. Podemos dizer que nascem com energias oriundas de sentimentos superiores de amor, paz, tranquilidade, segurança, beleza, harmonia, alegria. Contudo, são na maioria dos casos mal interpretadas e tratadas à margem, pois com frequência não se espera que sejam as crianças

a educar, mas os adultos. Logo, elas se tornam inconvenientes, absurdas e mal-educadas, pois não é fácil para o adulto ser corrigido quanto aos seus valores e princípios éticos por uma criança.

Ora, se somos um modelo a ser seguido pelas crianças, então deveremos agir de forma coerente e equilibrada, mas não se pode deixar de aceitar de que nós também aprendemos com as crianças e se estas têm algo importante a dizer e questionar devem assumir o seu discurso, serem respeitadas quanto à sua voz e o seu poder de intervir. Tal pressuposto não se deve considerar somente no caso das Crianças Índigo, mas no caso de todas as crianças. Contudo, as Índigo por possuírem competências muito específicas e desenvolvidas, quando não são respeitadas podem se sentir muito perturbadas, indignadas e reactivas ou demasiadamente isoladas, excluídas.

De certa forma, estas crianças exigem dos adultos uma posição ética e humana face aos problemas da humanidade, apelam ao espírito de partilha, respeito, harmonia e paz. Acreditam que a sociedade poderá evoluir para um nível de espiritualidade mais avançado desde que aceite o processo de evolução e as pessoas consigam a abertura necessária para o Outro. A relação amorosa ou de amorosidade já contemplada por autores como FREIRE (2006), MATURANA (2000), MORIN (2003) é uma preocupação das Crianças Índigo que não conseguem compreender porque os adultos mentem, são injustos, impiedosos, desconfiados e conflituosos. Este grupo de crianças, costuma dizer que tem como função e projecto de futuro “transformar o mundo numa casa melhor” (GUERRA, 2008:35).

Enquanto professores temos de perceber que as modificações têm de passar, em primeiro lugar, pela nossa introspecção auto-conhecimento e modificação interior. Este também é um dos principais propósitos da Educação Multi/Intercultural, pois só nos tornamos pessoas na medida em que nos construímos como tal. Assim, um dos principais objectivos da interculturalidade reside na busca de auto-conhecimento, este deve ser permanente, diário e entrelaçado com as nossas atitudes face ao Outro.

Portanto, em qualquer situação e diante de qualquer Outro devemos nos posicionar de forma crítica e reflexiva com vistas a redimensionar as nossas relações com o mundo do Outro em nós. Sendo assim, não nos parece absurdo afirmar que para compreender o desconhecido é necessário conhecer o desconhecido em nós, alterando-nos no contacto com a vida que existe na totalidade da natureza, que em muito, ainda, desconhecemos e não dominamos.

É possível que compreender e aceitar as diferenças e potencialidades das Crianças Índigo exija-nos que, primeiramente, seja validado em nós que existe uma geração de crianças com especificidades muito próprias e não captadas pelo racionalismo comum e vigente, mas que se pode alcançar através de uma racionalidade renovada. Por outro lado, numa lógica da Educação Multi/Intercultural, deveremos estar abertos às mudanças, às transformações e alterações identitárias que ocorrem no processo de evolução histórica e humana. Neste sentido e com espírito de abertura para o novo, acolhemos a Criança Índigo naquilo que lhe é diferença, mas principalmente com o objectivo de que estas se sintam incluídas, desejadas e respeitadas na

sua integridade e subjectividade, até porque elas não se dizem como iguais e reconhecem as suas diferenças, porém apelam para que sejam olhadas como crianças diferentes, mas com um contributo a oferecer mediante o processo de evolução.

Depois de considerarmos as propostas pedagógicas para as Crianças Índigo e tecer algumas ideias sobre as características especiais destas, passaremos a abordar o contributo da Educação Multi/Intercultural para uma nova abordagem da Educação Especial.

PARTE III

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL PARA A AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL.

1.1. Criança Índigo - Educação Especial e Educação Multi/Intercultural: olhares que se cruzam.

A Educação Multi/Intercultural é abrangente porque apela para as diversas culturas e para as diferenças de cada indivíduo de forma ampla, no entanto, e tendo em conta que o nosso trabalho se debruça no estudo das crianças índigo, realçamos o papel importante e insubstituível da Educação Especial, uma vez que é nesta que se incide ou problematizam as questões específicas.

As Crianças Índigo fazem parte de um grupo com necessidades específicas e, como tal, devem usufruir de apoios especiais. Para se desenvolverem plenamente nas escolas os professores devem optar por pedagogias Multi/Interculturais, que atendam às suas especificidades, recorrendo ao conhecimento que a educação especial lhes faculta. Como? O docente deverá ter em conta a individualidade de cada Criança Índigo e privilegiar as pedagogias da Educação Especial para melhor poder intervir nas

suas características específicas, sendo estas para alguns estudiosos no assunto, como Tereza Guerra (2008) e Maria Antónia Jardim (2009), situadas na capacidade de telepatia, interdimensionalidade, memórias de vidas passadas, captação de energias de outras pessoas ou seres.

Compreendemos que algumas características estão longes de serem reconhecidas pela ciência ou pelos mais cépticos, entretanto respeitamos a opinião das pessoas desses estudiosos que têm dedicado suas pesquisas às crianças índigo. Por outro lado, tais investigadores afirmam que este grupo de crianças de facto possuem competências que escapam às explicações mais enquadradas pelas leis ou descobertas que regem o pensamento científico actual, embora depois da descoberta da física quântica e dos estudos de Chopra (1994) acerca da matéria e da energia provoquem para além das discussões, inquietações de ordem epistemológicas que tem unido e dividido opiniões advindas de variadas áreas do conhecimento.

Se partimos do pressuposto de que existem crianças com características tão específicas de quem será a responsabilidade de prestar apoio e atendimento a tais especificidades? Naturalmente, deveria ser da Educação Especial visto que esta se ocupa das Necessidades Educativas Especiais, contudo pensamos que a Educação Multi/Intercultural tem enormes potencialidades de agregar valor à primeira por ser uma área transversal e de forte apelo às novas práticas e produção de diferentes olhares acerca do mesmo.

Conjecturamos que a Educação Multi/Intercultural favorece às novas pedagogias e contribui para a compreensão das diferenças de maneira positiva

e dinâmica, pois enfatiza a valorização do Outro, a abertura para novos olhares acerca da realidade e do mundo de uma forma muito genuína abrange todas as possibilidades para se trabalhar com as pessoas numa dimensão ampla, complexa e, sobretudo numa perspectiva ética que respeita e valoriza a condição humana de transformação, evolução e revolução.

Assim, é plausível que a sua contribuição para o alargamento da Educação Especial seja uma mais-valia, visto que estão aí se inserem todas as crianças, independentemente de qualquer estereótipo ou rótulo criado pelas sociedades ou culturas.

Em contraponto a Educação Especial contempla, através dos seus professores especializados, uma actuação direccionada e específica para cada criança tendo em conta as suas necessidades individuais. É desta forma que pressupomos que o diálogo entre estas duas áreas educativas pode favorecer as crianças de uma maneira geral, mas especificamente aquelas que, ainda, não se encontram a ocupar um lugar simbólico, nem tão pouco real nas esferas de poder público ou científico.

A nossa intenção ao cruzar a Educação Especial com a Educação Multi/Intercultural expressa a nossa convicção de que o ser humano é sempre diverso e diferente, mas também único, irrepetível e especial.

No capítulo que se segue falaremos da Educação Especial e do seu contributo para o reconhecimento das crianças índigo, também denominadas de crianças do novo tempo.

Capítulo II – NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS CRIANÇAS ÍNDIGO

2.1. A relação que a Criança Índigo estabelece com o mundo

Conforme a autora Tereza Guerra (idem, ibidem) afirma as crianças índigo, muitas vezes queixam-se de não serem aceites ou compreendidas, situam-se como diferentes, mas com direito à vida e ao cumprimento das suas tarefas. Acreditam que vieram a este mundo com uma missão específica para cumprir e que merecem estar cá. Não compreendem o porquê dos outros seres não entenderem esta condição com clareza.

Já há muito tempo que o senso comum vem a alertar para a existência de um grupo de pessoas com comportamentos e mentalidades diferentes. Estes aspectos têm vindo a ser interpretados de forma irrelevante, sendo, muitas vezes, até asfixiados pelo poder político e religioso. Autores como Lee Carol (2005) já falam do assunto há algum tempo, no entanto estas informações foram apreciadas de forma imprudente pela comunidade científica, sendo com frequência alvo de ironia, repúdio e desconsideração total.

Recentemente, em Portugal, com os estudos da autora já referida, Tereza Guerra (2007), à semelhança do que tem vindo a acontecer noutros países, o fenómeno das crianças índigo já começa a ser pesquisado de forma

mais reconhecida e aprofundada. No entanto, tal como poderemos confirmar no tratamento de dados referente ao tema desta dissertação, estas crianças nem sempre conseguem ser acompanhadas da forma mais adequada quer nas escolas, quer nas próprias famílias, principalmente pela falta de informação e formação.

A escassez de abertura de mentalidade para o assunto, por parte da comunidade educativa e científica, também se coloca, segundo o nosso estudo, como um impedimento para o desenvolvimento pleno e harmonioso destas crianças, jovens e até adultos Índigos. É com base em autores como Tereza Guerra (2008), Maria Antónia Jardim (2009) no que diz respeito aos estudos sobre Índigo e Gardner (2003) naquilo que se refere às inteligências múltiplas que o presente trabalho faz e pode juntar-se a outros que perspectivam alguma mudança face ao acompanhamento destas crianças, ainda tão pouco percebidas.

Aproximamos a inteligência dos Índigo do referencial oferecido por Gardner (idem) ao conceptualizar e comprovar através de estudos a inteligência existencial. Assim, entendemos que estas crianças devem ser pensadas pela comunidade em geral, e pela educativa em específico, como um grupo de crianças que precisa de um tratamento diferenciado, tal e qual como outras crianças que possuem necessidades educativas, mas a partir da consideração que são crianças com uma inteligência profunda, sensível, nem sempre possível de ser quantificada, inquietas, contemplativas, preocupadas com a existência, com o destino da humanidade, para além de revelarem competências sensoriais e muito intuitivas acerca da realidade e do Outro.

Oliveira (2009:20) afirma que muitas das crianças diagnosticadas como tendo déficit de atenção, afinal são índigo e representam “um novo evoluir da espécie humana, não precisando por isso de medicação, mas sim de uma atenção especial e de amor”.

Neste sentido podemos referir também Darwin, que nos finais do século XVIII, defendeu a evolução como processo humano. O Darwinismo é uma teoria elaborada pelo naturalista inglês Charles Robert Darwin, publicada em 1859 no livro *On the origin of species (A origem das espécies)*, explicando a evolução dos seres vivos por meio da selecção natural.

O Darwinismo é utilizado por biólogos, filósofos, matemáticos e cientistas para descrever processos relativos à evolução da vida. Em síntese, Darwin propôs três conclusões fundamentadas em quatro observações, reunindo evidências biológicas, favorecendo o mecanismo evolucionista. Baseado num conjunto vasto de observações realizadas durante a viagem do HMS Beagle e tomando como modelo diversas espécies de tentilhões das ilhas Galápagos Darwin expôs quatro observações:

- Primeira observação: o rápido crescimento populacional está relacionado com o potencial reprodutivo das espécies (capacidade inerente do organismo);
- Segunda observação: a relativa estabilidade quanto ao contingente populacional (tamanho de uma população), limitada pelas condições ambientais ao longo do tempo, devido a factores como: disponibilidade de alimento, predação, parasitismo e locais de procriação;

- Terceira observação: os organismos de uma mesma população manifestam capacidades diferenciadas para uma mesma condição, podendo a característica em questão (reprodutiva, alimentar, defesa, e outras intrínsecas de cada espécie), conformar uma situação favorável ou desfavorável à sua existência;
- Quarta observação: boa parte das aptidões são transferidas hereditariamente.

A partir destas observações, Darwin apresentou a seguinte tese:

- Durante a transição de gerações considerável número de indivíduos falece, antes mesmo de procriarem;
- Os que sobrevivem e geram descendentes, são aqueles seleccionados e adaptados ao meio devido às relações com os de sua espécie e também ao ambiente onde vivem;
- A cada geração, a selecção natural favorece a permanência das características adaptadas, constantemente aprimoradas e constantemente melhoradas.

Estas observações e conclusão, com base num conjunto limitado de observações foram generalizadas a todo o mundo vivo e foram sendo ao longo dos últimos 150 anos demonstradas, primeiro com base no registo fóssil, depois nos caracteres da natureza morfológica e funcional e mais recentemente com base na genética e biologia molecular e para um número crescente de espécies não sendo até agora demonstrada a existência de qualquer espécie cuja evolução viole a tese darwiniana.

O darwinismo é independente dos detalhes da evolução biológica. Um processo darwinista requer as condições seguintes:

- Reprodução: os agentes devem ser capazes de produzir cópias de si próprios e essas cópias devem ter igualmente a capacidade de se reproduzirem;
- Hereditariedade: As cópias devem herdar as características dos originais;
- Variação: Ocasionalmente, as cópias têm que ser imperfeitas (diversidade no interior da população);
- Selecção Natural: Os indivíduos são seleccionados pelo ambiente. A selecção natural destrói, e não cria. O problema da existência de um objectivo não surge da eliminação dos inaptos, e sim da origem dos aptos.

Em qualquer sistema onde ocorram essas características deverá ocorrer evolução.

Se inferirmos que as teses do cientista, juntamente com outras descobertas realizadas acerca da psique humana ocorridas posteriormente, provocaram uma enorme perturbação no pensamento da época, sendo muitas vezes contestadas pelos membros da academia científica, bem como pelo poder da Igreja, mas que entretanto tornaram-se fundamentais para as descobertas que se seguiram, então opinamos que não se pode desconsiderar os novos fenómenos evolutivos da espécie humana e, ainda que as Crianças Índigo não sejam comprovadamente enquadradas como tal, devem ser olhadas com abertura e compromisso por parte de todos, pois já parece que não é mais

novidade que vivemos novos tempos e novas complexidades exigentes de novos olhares.

Basta um simples recuar para as descobertas do passado, consideradas escandalosas na época, para não se incorrer no erro comum diante daquilo que não conhecemos que consiste na negação. Desde Copérnico, Newton, Darwin, Einstein, Freud entre outros, que as grandes feridas narcísicas da humanidade estão abertas a espera de cura. Contudo todos estes investigadores e descobridores (des)velaram um novo mundo, exigiram uma nova forma de se compreender e interpretar a realidade. Mas não pára por aí porque muitos outros estudos foram se construindo em torno dessas ideias no sentido de ampliá-las, redimensioná-las. Mais do que nunca, a palavra de ordem é evolução, mas evoluir hoje não tem apenas o sentido biológico, mas holístico.

Se a desconfiança pode ser desconfortável porque põe-nos a procura, lança-nos suspeitas, suscita-nos a curiosidade, de outra forma a confiança total de que a realidade é feita apenas daquilo que conhecemos pode ser perigosa, negligente e descomprometida com o futuro. É neste sentido de que apelamos que a desconfiança relacionada às Crianças Índigo seja profícua e eficaz para que se avancem com estudos, investigações e se possa efectivamente conhecer uma realidade que pode ser possível.

De acordo com os poucos estudos existentes e a coragem de alguns investigadores passamos ao próximo ponto com o objectivo de dar a conhecer um quadro conceptual que indica-nos as especificidades das Crianças Índigo.

2.2. Especificidades das Crianças Índigo

Tereza Guerra (2008) partilha da ideia que se distinguem, dentro do grupo Índigo, quatro tipos de crianças. Assim começamos por tentar definir os humanistas. São líderes, têm como finalidade trabalhar com as massas. No futuro poderão ser médicos, professores, advogados, os políticos do amanhã etc. São muito activos e sociáveis. Segundo Tappe (citado por Jorge Oliveira 2009:20) os humanistas “têm pontos de vista muito definidos e um corpo um pouco desajeitado (...) são leitores incorrigíveis”

Jorge Oliveira (idem, ibidem:20) acredita que as crianças denominadas como conceptuais estão mais interessadas em “projectos” do que em pessoas. Guerra (2009) chama-lhes intelectuais e tecnológicas. Serão possivelmente os futuros pilotos, engenheiros, astronautas, etc. São crianças atléticas e controladoras.

Guerra (2009) afirma que os artistas, também chamados de Cristal são muito sensitivos e o seu corpo é pequeno, embora nem sempre. São propensos à arte e serão os futuros professores e artistas. São naturalmente criativos.

A mesma autora defende que as Crianças Índigo com a sua vertente interdimensional mais salientada confundem-se com as multidimensionais. São globalmente sobredotadas, mas com potencialidades espirituais invulgares, como terem noção de vidas passadas ou sentirem as energias das outras pessoas ou seres.

Oliveira (idem, ibidem:22) acrescenta que os Índigo interdimensionais são mais altos do que os outros e com apenas dois anos de idade verbalizam ou respondem com afirmações como as seguintes: “sim, já sabia” ou “sim, sou capaz de fazer”. São estas crianças que trarão as novas filosofias e as novas religiões a este mundo.

Segundo o autor as Crianças Índigo são o ponto de ligação entre a terceira e a quarta dimensão. A terceira dimensão é a da razão e do pensamento, a quarta refere-se à dimensão do ser. Passamos a vida a falar do amor, da paz, do respeito, da felicidade, mas raras vezes os praticamos. A quarta dimensão é o espaço do ser e de práticas que valorizam o ser como os sentimentos. As guerras são inúteis e só servem para nos destruirmos a nós próprios. Estas Crianças Índigo já reconheceram estes princípios, que deveriam ser universais.

O mesmo autor afirma que o ADN (Ácido Desoxirribonucleico) mudou. Defende que existem estudos científicos neste momento a decorrer sobre este tema, mas na realidade, com todas as alterações que se deram ao longo dos tempos, evoluímos do homo sapiens para o homem de Neanderthal “forçados” pelas condições geográficas, climatéricas, alimentação e cultura. Muita coisa modificou dentro do organismo humano desde então, incluindo o próprio ADN.

Para melhor entendermos, apelamos ao conceito de Genoma, este significando o conjunto de cromossomas que corresponde ao conjunto haplóide da espécie, que são os elementos genéticos constitutivos de um indivíduo, que traduz as suas características. A descoberta do Genoma interferiu de maneira significativa nas descobertas científicas actuais acerca do ser humano, tendo

grande importância para a biotecnologia, porquanto pode contribuir para o aperfeiçoamento genético de espécies medicinais e comestíveis.

No que se refere à espécie humana, o Projecto Genoma prevê a decodificação da estrutura genética do ser humano. A manipulação dos genomas está associada não somente a questões científicas mas, também éticas, religiosas e morais. Em biologia, o genoma é toda a informação hereditária de um organismo que está codificada no seu ADN.

Ora, será que é tão absurdo se conjecturar que se existe uma informação hereditária codificada no ADN que funciona como uma espiral na qual se pode detectar possibilidades de doenças, previsão de vida activa, características físicas, biológicas e psíquicas... É-se possível manipular geneticamente os seres vivos, é-se possível criar pessoas 'in vitro'... Então, porque é tão difícil se aceitar que existem crianças que já estão a passar por uma evolução natural, alteradas em todas as dimensões de humanidade, inclusivamente, no que diz respeito à espiritualidade?

Sabemos que o nosso despreparo para o desconhecido neblina qualquer visão de futuro que possa colocar em causa o que somos hoje. Quando Aldous Huxley escreveu o *Admirável Mundo Novo* (1932), os bebés de proveta eram uma ficção científica, realidade impossível, assim aconteceu com o romance de Georges W (1889) era impensável o *Grande Irmão*. Hoje, ele está instalado em nossas casas diariamente, somos controlados pelo grande poder tecnológico.

Será que extrapola-se tanto a realidade admitir-se que as Crianças Índigo têm especificidades de carácter e atitudes muito próprias, são um tipo - padrão

por assim dizer, são diferentes de gerações anteriores, e são as crianças do nosso presente, têm alterações ao nível do ADN?

São questões que não pretendemos responder, mesmo porque não temos condições teóricas para tal, entretanto sentimo-nos na obrigação de interpelar, de desconfiar.

Consideramos que tais alterações não fazem delas melhores nem piores do que as outras, apenas *diferentes*. Segundo Atwater (2008:21) as Crianças Índigo exibem um *padrão único de DNA que ninguém mais possuiu: vinte e quatro sequências activas* em vez das vinte que são normais em qualquer ser humano. Tal facto confere-lhes mais *resistência à doença*. O mesmo autor acredita que esta alteração no DNA *preludia o final da doença*.

Depois de referirmos as especificidades das 'Crianças do Novo Tempo' a partir daquilo que os referidos autores afirmam como sendo características importantes para que se reconheça os tipos de Índigo, a seguir propomo-nos a discutir sobre a essência que movimenta tais crianças.

2.3. A essência das Crianças Índigo

Estas são crianças com a função de mudar os valores e padrões do passado, sendo renovadoras por excelência e com muita vitalidade. O Índigo é uma criança que questiona tudo e não aceita ordens consideradas por ela como obtusas e sem sentido, pois acredita que nasceu para mudar os parâmetros do passado, como afirma a autora e investigadora Maria Antónia Jardim na sua obra *Crianças Índigo. Novas Atitudes Pedagógicas* (2009:81).

Todas as crianças precisam de atenção, diálogo, compreensão e as Índigo não são excepção. Necessitam de igual forma de diálogo e exigem isso com frequência, o que pode gerar discórdia, pois muitos pais não têm tempo para cuidar dos seus filhos ou não possuem a paciência necessária para acolher uma vitalidade, vivacidade que ultrapassa os padrões convencionais.

O Índigo é muito observador, pesquisador e inquieto, no entanto, isso não deve ser confundido com hiperactividade, pois esta não tem relação directa com excesso de energia e vitalidade. Estas últimas são características Índigo, e não hiperactivas. Normalmente as crianças desta linhagem não adoecem com facilidade, pois possuem uma vitalidade e um sistema imunitário muito eficiente e o seu genoma já possui o gene preparado para a maior parte de doenças existentes. Como foi visto por Maria Antónia Jardim (2009), o Índigo é curioso por natureza e quer sempre aprender, pois necessita que a sua curiosidade seja testada e treinada, para potencializar a sua condição intuitiva natural. Normalmente por ter um intelecto activo e dinâmico, podem por vezes dizer

que comunicam com seres de outros planetas ou mesmo com animais, o que pode gerar alguns problemas caso os pais não entendam isso, gerando revolta e irritabilidade na criança.

De acordo com Tereza Guerra (2008) possuem uma tendência natural para a irritabilidade, devido à sua energia, e um elevado grau intelectual, normalmente acima dos 12 pontos, pesquisas realizadas até aos anos 90. Podemos então concluir que os testes de inteligência aplicados actualmente estão desactualizados, e, por sua vez, desadequados a medir Quociente de Inteligência destas crianças.

As autoras já mencionados, Guerra (2008) e Jardim (2009), acreditam que estas crianças nascem com os seus dons à flor da pele. A maioria delas é filósofa por natureza, e reflectem com frequência sobre o significado da vida e a forma de salvar o planeta.

É muito comum ouvir lamentos de que as capacidades de aprendizagem destas estão em rápido declínio e que as escolas não as estão a conseguir preparar para as situações mais importantes da vida. No entanto, os especialistas em psicometria descobriram uma curiosa tendência que contradiz essa asserção: as pontuações de Q.I. (coeficiente de inteligência) mostram que há um aumento surpreendente nos últimos 50 anos. Esta tendência foi baptizada de “Efeito Flynn”, por ter sido inicialmente documentada pelo investigador de ciências sociais James Flynn que comparou pontuações de Q.I. de uma geração para outra. “The Bell Curve” – Charles Murray (1994) – livro no qual é debatida a fonte do Efeito Flynn e a controversa hipótese disgénica.

Depois de explicitarmos a essência das crianças índigo passamos a demonstrar como se podem reconhecer.

2.4. Como reconhecer um Índigo

Conforme a investigadora Tereza Guerra (2008) afirma as Crianças Índigo são rebeldes e não têm medo da confrontação. Quando recebem um não, questionam várias vezes e tentam sempre revogar com mil e uma desculpas para poder levar avante a sua ideia inicial. Tentam vencer pelo cansaço. São destemidas e enfrentam o mundo pela força que têm apesar de serem apenas Crianças. Os olhos e o rosto de uma Criança Índigo são inconfundíveis, muito expressivos e penetrantes.

São normalmente crianças muito “directas”, não muito capazes de esconder os seus sentimentos ou o que pensam sobre algo. Em geral, os seus olhos têm muita força, e é provável que na sua coluna haja uma curvatura, em algumas mais marcada, em outras menos, mas tem-se revelado como uma característica comum. Facilmente se encontrará défice atencional, pois parece em muitos momentos que “não estão cá”. São abertos e honestos. Assim como esperam honestidade dos que os rodeiam. Quando magoados, ficam muito desapontados connosco, mas pelo contrário, quando são amados e reconhecidos como “quem são”, abrir-se-ão e dar-se-ão a conhecer. São crianças tidas como problemáticas ou hiperactivas. Isto deve-se à imensa energia que têm dentro de si, facilmente confundida com hiperactividade.

É comum que estas crianças tenham como cor favorita o azul índigo, ou que na escola os professores se queixem que os seus desenhos são muitas

vezes compostos por azul índigo ou violeta, tornando-os escuros em relação aos de outras crianças. Eles tendem a colorir o céu de azul índigo e frequentemente desenham as pessoas de cor violeta.

Relativamente às muitas características realçadas pela autora, sublinhamos que podem ser apontadas como sendo recorrentes na maioria das crianças, entretanto o que Tereza Guerra enfatiza no seu discurso é a dimensão e a intensidade com as quais as mesmas se apresentam nas Índigo. Pois, fica claro que todas as crianças gostam de ser respeitadas, amadas, valorizadas, etc. Contudo, o que nos sugere a autora é que a reacção face ao desrespeito, ao conflito ou a falta de amor por parte das Índigo é bastante diversa e inconfundível mediante o discurso que proferem ou as atitudes que assumem.

Posteriormente ao reconhecimento de uma Criança Índigo tentaremos, no próximo ponto, explicar de que forma estas vêem o mundo recorrendo a linguagem do amor.

2.5. A Linguagem do amor

O investigador nesta área, Lee Carroll (2005) afirma que estas crianças entendem a linguagem do amor e é através dele que devemos chegar a elas. Humberto Maturana (2002:24), médico chileno conceituado e muito actuante na Biologia do Conhecimento comunga da mesma ideia e defende que “nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos são filhos do amor”.

Tendo em conta a linha de pensamento de Humberto Maturana (Idem: 23) o amor é um elemento fundamental na vida humana e na componente “social” de qualquer indivíduo. O amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a “operacionalidade da aceitação do outro como legítimo Outro na convivência”, e é esse modo de convivência que o autor se refere quando fala na componente social. Assim podemos verbalizar que o amor é a emoção que funda o social.

Da mesma forma que acreditamos que a Educação Multi/Intercultural só se pode concretizar tendo como pressuposto máximo a aceitação do Outro na convivência, também Maturana (Idem:29) afirma que “não há fenómeno social” se não existir em primeira instância a aceitação do “eu” do outro. Ousamos ainda acrescentar a esta nossa investigação que só são sociais as relações que se fundam na “aceitação do outro como um legítimo outro na convivência e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (Idem:29).

Acreditamos que se esta aceitação mútua não existir nas interações entre os indivíduos não poderá ser possível uma convivência longa, o que levará estas relações, inevitavelmente à separação.

Maturana (idem, ibidem:31) tem razão ao afirmar que o amor é a emoção central na história evolutiva humana, e toda ela se dá como uma narrativa em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

Lee Carroll (2005) acredita ainda que esta nova geração denominada de índigo vem ao mundo para romper com dois grandes padrões: diminuição do distanciamento entre o pensar e o agir, gerando, assim, uma sociedade mais autêntica, transparente, verdadeira e confiante. Estas crianças pretendem abolir o egoísmo, a inveja, a exclusão, a competição (a vitória é um fenómeno cultural que se constitui na derrota do outro e a competição também se ganha com o fracasso do outro) e a agressão. Acrescentamos que o grande sentimento comum a todos os seres humanos é o amor. Não existe ninguém que não ame alguém e os índigos querem que todos percebamos que é neste sentimento que as nossas relações com os outros se devem basear. O sentimento do amor, para os índigo deve ser a essência de todas as nossas atitudes diárias. Ele deve dominar as nossas ações. Esta ideia, também, é partilhada por Maturana (Idem: 22) uma vez que todas as nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As

interacções recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência, as relações recorrentes na agressão “interferem, restringem e rompem” a convivência.

Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não reflectimos e que aceitamos como se significassem algo para nós, apenas porque parece que todas as pessoas os entendem, são concepções erradas ou deturpadas. Os índigo já nascem com este entendimento, são capazes de ouvir ideias divergentes, mas não as aceitam como suas antes de reflectir sobre elas e de perceber se fazem sentido. É-lhes inato o sentido crítico e não gostam de fazer parte do “rebanho”, ou seja rejeitam a ideia de pensar de determinada forma só porque a maioria das pessoas acha que é assim que está correcto. Conseguem distanciar-se, sendo imparciais e ter a sua própria opinião acerca dos assuntos.

Os índigo, desde muito cedo, entenderam que não é a razão que caracteriza o humano porque o deixa cego frente à emoção, que fica desvalorizada como algo irracional ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não nos apercebemos do entrelaçamento quotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver do ser humano, e não descobrimos que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Antes de avançarmos com o nosso estudo pretendemos esclarecer, no próximo ponto, acerca das principais diferenças entre as Crianças Índigo e as Crianças sobredotadas.

2.6. Índigo ou sobredotado?

É indispensável valorizar o aluno nas suas capacidades extraordinárias e, nesta dissertação pretende-se enfatizar, talvez, a menos estudada (no âmbito dos processos educativos formais): a competência / inteligência espiritual ou existencial, à qual se dá a denominação de Índigo. Antes de avançarmos, com os dados recolhidos na nossa investigação, importa perceber quem são estas crianças. Serão elas Crianças Índigo ou sobredotadas? Inserem-se no grupo das crianças com necessidades educativas a quem chamamos de sobredotadas?

As crianças Índigo possuem uma inteligência excepcional ao nível existencial e espiritual, portanto numa era de valorização das capacidades do Homem, à escola compete acolher todos os seus alunos como seres únicos e irrepetíveis, procurando que adquiram os instrumentos básicos de aquisição de competências necessárias para a resolução de problemas e uma participação social sustentada nos valores democráticos, justos e humanos.

A Criança Índigo, tendo em conta a linha de pensamento de Gardner (2003), embora o autor não faça esta afirmação, possui uma sobredotação ou inteligência superior ao nível espiritual. Assim, a educação requer uma atenção aprimorada e muito rigorosa, visto que ela se destacará numa inteligência específica em relação aos seus pares, sem que isso prediga competência em qualquer uma das outras inteligências, podendo significar até a limitação em determinadas áreas. O aluno apresenta, assim, um Q.I. (Quociente de

Inteligência) >130, um ritmo mais rápido e uma realização melhor do que os seus pares.

Tendo por base a teoria de Gardner (idem, ibidem:217), impõe-se a necessidade de valorizar o aluno sobredotado nas suas capacidades talentosas (inteligência linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, e menos estudadas, naturalista e espiritual), porquanto ele seja aquele:

«que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais I.M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos.» (FALCÃO, 1992:70).

O sobredotado apresenta bons resultados ou elevado potencial em qualquer uma destas áreas isoladas ou em combinação: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, capacidades visuais e artísticas, capacidade psicomotora (SILVA, 1992:74). Apresenta ainda características como independência, pensamento organizado, pensamento crítico, ambição, sensibilidade, curiosidade e sede de conhecimentos, abertura, insatisfação com a rotina, poder de concentração, originalidade, facilidade de aprendizagem, teimosia, intolerância, capacidade de liderança e domínio.

Pelas suas características, um sistema educacional fraco e pouco exigente pode desanimar o aluno. Conforme KIRK (2002:75), refere que

15/20% das crianças sobredotadas apresenta um nível de subrealização, exibindo mais sentimentos de inferioridade, menos autoconfiança, menos perseverança e menos noção dos seus objectivos na vida, assim como retraimento psicológico.

Face às necessidades educativas do aluno Índigo, a escola deve ter a capacidade de identificá-lo, procurando que receba a estimulação de que necessita, dando-lhe uma atenção educacional e pessoal persistente e intensiva, criando oportunidades e ambiente favorável e fértil para a sua aprendizagem. O ensino individualizado é, em geral, o que melhor corresponde àquela exigência (Idem, ibdem:80). A diferenciação pedagógica deve procurar desenvolver um currículo diferenciado, assentando em dois objectivos máximos: o desenvolvimento de capacidades cognitivas e o desenvolvimento de competências sociais.

Pelo exposto concluiu-se que, para além de todas as características inerentes à essência do índigo, ele também se engloba nas crianças ditas sobredotadas pelo seu quociente de inteligência elevado ao nível espiritual.

Portanto, tal como afirmamos anteriormente, estes grupos de crianças são distintos embora existam algumas convergências relativamente ao seu potencial de inteligência, desempenho, expectativas, inquietações, entre outros. No entanto, diferem-se quanto ao tipo de reacção com os seus pares, o tipo de consciência diante da realidade, a preocupação com os Outros e com a natureza, a interdimensionalidade, a vivacidade e profundidade com a qual problematiza e questiona a realidade, a memória colectiva e pessoal, a capacidade de se comunicar ao nível mais profundo com as energias

pulsionais e vitais das pessoas e dos seres que compõem a natureza, a imaginação criadora e sensível que por vezes fazem-nas afirmar que se comunicam com pessoas e animais, bem com outros mundos, a telepatia e energia capazes de interferir nos contextos, além de uma sensibilidade especial para questões da humanidade, das emoções, dos sentimentos de amor e respeito pelo Outro e pela natureza, sendo extremamente contemplativas e questionadoras.

Por conseguinte, a Educação Especial tem demonstrado desinteresse por tal grupo, visto que, ainda, não existe estudos científicos relevantes que possam comprovar este determinado conjunto de especificidades que não somente escapam ao cenário de discussão académica quanto à falta de conhecimento e domínio dos profissionais da Educação Especial.

Neste sentido, insistimos no trabalho interdisciplinar e agregador da Educação Multi/Intercultural como sendo um valioso contributo para o alargamento do quadro conceptual da Educação Especial, provocando o conflito necessário para que haja fricção e atritos capazes de promoverem a curiosidade científica face ao novo e diferente-desconhecido.

Desta forma, torna-se imprescindível que tal discussão aponte para as especificidades da Criança Índigo que devem ser contempladas por um currículo que atenda a diferenciação pedagógica, assunto que de seguida nos propomos a abordar.

2.7. A Criança Índigo e a diferenciação pedagógica

Na impossibilidade de um sistema de ensino ideal para o aluno sobredotado, como seja uma escola sem níveis ou uma turma homogénea, apesar de tudo geradora de conflitos pelo “elitismo” que pode estar na sua formação e até pela ilusão da sua existência, há que adequar estratégias de intervenção, pois é essa a realidade com que o docente, normalmente, se depara. Excluimos por completo o modelo de segregação, defendendo que o aluno sobredotado deve integrar uma turma do ensino regular, não querendo, no entanto, excluir actividades frequentadas por outros alunos com as mesmas potencialidades ou aulas de níveis mais altos se assim for possível. Sendo a Criança Índigo, também sobredotada, tentaremos um caminho que possa valorizá-la e desenvolvê-la através de uma Pedagogia Diferenciada.

Acreditamos que há uma mais-valia quando o professor da classe, para além da sua formação de base, é especializado em Educação Especial, sendo essa a posição em que nos colocamos e privilegiamos.

Com vista ao desenvolvimento das capacidades de análise, espírito crítico e criativo e descoberta do aluno, optámos pelo ensino pautado por um procedimento próximo da não-directividade, i.e., em que o aluno conduz a sua aprendizagem pelo seu próprio ritmo de aprendizagem e tem um papel activo, tanto na formulação do problema, como na efectivação dos métodos através dos quais o problema será enfrentado.

O aluno sobredotado é, normalmente, uma pessoa de grande maturidade ao nível da responsabilidade, independência e planificação da aprendizagem, ele é o agente da sua própria aprendizagem, sendo o papel do professor o de professor-orientador/tutor, que não pode, mesmo quando o aluno apresenta altos níveis de autonomia e maturidade, ser excluído do processo de aprendizagem e orientação pedagógica.

Para uma liberdade e autonomia de aprender, em contexto de sala de aula, sugerimos a elaboração de um plano de trabalho, executado pelo aluno, onde constem os elementos essenciais do seu percurso, e que obedecerá a dois momentos distintos: o primeiro corresponde a uma planificação primária do trabalho, o segundo a um registo regular do mesmo. Procura-se que o aluno se comprometa, autonomamente, na descoberta de obstáculos e procure os meios de os superar, emancipando, promovendo e provocando.

Apresentamos de seguida algumas actividades que acreditamos serem motivadoras para os alunos Índigos, que também são sobredotados, e que contemplam competências essenciais que deverão desenvolver: leitura em voz alta (de um texto à escolha do aluno para a turma, seguido de um enquadramento e breve análise pessoal ao nível ideológico e axiológico do texto); leitura recreativa (pressupõe-se que englobe obras literárias, cujas sugestões o aluno pode consultar em folhas previamente sugeridas pelo professor), o debate (estratégia de trabalho de projecto que o aluno desenvolve dentro ou fora da turma, por iniciativa própria); oralidade/exposição de um tema pesquisado, para apresentação à turma; trabalhos de casa (que devem constar de um dossier à parte, onde o aluno regista os seus trabalhos de casa diários

para consolidação de hábitos de trabalho e estudo); conteúdos de estudo (podendo, obviamente, ser alargados na pesquisa do aluno); textos de estudo (os obrigatórios e os sugeridos pelo professor na folha de sugestão de trabalho); texto de produção escrita (texto expositivo-argumentativo ou outro); pesquisas individuais (indicação dos temas e assuntos pesquisados); dúvidas (espaço onde o aluno regista as suas dúvidas e os esclarecimentos que precisa por parte do professor); autoavaliação do aluno (a elaborar no final da execução do plano). Da folha de planificação consta ainda uma parte destinada a comentários do professor que deverão ser apresentados ao aluno numa hora pré-estabelecida entre os dois, para análise do trabalho realizado, assim como para dialogar sobre assuntos vários, desde o trabalho desenvolvido pelo aluno até às suas expectativas e relacionamento com os colegas de turma.

A inclusão de um aluno Índigo na sala de aula, bem como do aluno sobredotado, pressupõe uma mudança do ambiente de aprendizagem, assim como de uma gestão diferenciada dos espaços e do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, pressupondo um ensino personalizado, julgamos que para o aluno devem estar reservados outros momentos de aprendizagem mais exigentes, mas também adequados ao seu padrão de desenvolvimento, aos seus interesses, ambiente e valores da comunidade em que está inserido (Idem:111).

Tendo em conta a turma em que o aluno Índigo está integrado, procuramos dar resposta à situação específica, através de aulas mais generalistas, para a turma toda, e de aulas de trabalho individual e também em pequenos grupos, quando assim se justificar.

Para o trabalho individual, é apresentada ao aluno uma folha com sugestões de trabalho, onde constam actividades e leituras a realizar, obrigatórias e sugeridas.

Pretende-se com este processo variar e inovar estratégias ou ideias de acordo com os conteúdos em causa e com actividades que o próprio aluno propõe. Privilegiámos a ampliação/enriquecimento e aprofundamento do currículo, um dos métodos sugeridos para o ensino de sobredotados (Idem:93), o modelo da taxonomia dos objectivos da educação de Bloom (Idem:96), e actividades de completar em menos tempo o conteúdo proposto, incluindo outros conteúdos de estudo, investigar profundamente os temas que estão a ser tratados, e desenvolver projectos. Sob a proposta de enriquecimento de Renzulli (citado por FALCÃO, 1992:132), propomos a experiência exploratória que, no caso da língua materna, está confinada à pesquisa e à produção de conhecimento.

As actividades propostas pretendem que o aluno enriqueça o seu conhecimento, e tal como sugere SILVA (1992:89-90), para os programas dos sobredotados, estimular as potencialidades individuais, desenvolver a autoconfiança, alargar os horizontes culturais, desenvolver o espírito crítico, fomentar a aprendizagem de resolução de problemas e de tomar decisões, estimular a criatividade, prever situações e aprender a projectar-se no futuro, instigar à formulação de perguntas e despertar da curiosidade, estimular o pensamento divergente e original, privilegiar a interdisciplinaridade.

Procura-se estimular o conhecimento pela pesquisa; a análise de textos literários ou que se relacionem semanticamente com o tema proposto; e o

juízo/avaliação através do texto de produção criativa, apelando aos valores e à sensibilidade do aluno.

Tendo em conta a dinamização e integração social, privilegia-se a dinâmica do trabalho cooperativo em aulas destinadas para o efeito, sobretudo de divulgação do trabalho realizado, deixando que o aluno comunique e partilhe as suas descobertas e opiniões pessoais aos outros alunos, quer em exposições orais, quer no jornal escolar.

Para além de sobredotado, o aluno Índigo é um ser humano que deve estar integrado num grupo e desenvolver-se socio-afectivamente, assim privilegiamos actividades de cooperação com outros alunos da turma e da escola, evitando o isolamento.

Gardner (2001:163) acredita que a capacidade principal da inteligência existencial é a de situar-se com referência ao alcance máximo do cosmos e a capacidade de “perceber as características existenciais da condição humana, como o significado da vida, da morte, o destino dos mundos físicos e psicológicos”. O mesmo autor refere que esta inteligência espiritual permite que se consigam situar com referência relativamente a “experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte”.

Temos consciência de que a Pedagogia Diferenciada poderá contribuir no trabalho educativo que se deve fazer com estas crianças, mas também poderá ajudar a consolidar diagnósticos apoiados no conhecimento aprofundado das capacidades da criança tendo como referência os estudos de Gardner ou de outros que investigam acerca das novas inteligências. Tal

discussão deverá ser contemplada no domínio da Educação Especial como veremos a seguir.

2.8. A Criança Índigo e a posição da Educação Especial

Neste subcapítulo trataremos de reflectir sobre a colaboração da Educação Especial na compreensão da Criança Índigo. Antes de entrarmos neste campo pretendemos aprofundar as nossas convicções acerca do que compreendemos como sendo o verdadeiro projecto de educar para formar pessoas capazes de melhorar o mundo, tornando-o um espaço de afirmação dos propósitos de humanização pelo respeito, espírito crítico, partilha, diálogo e reestruturação social.

Tal como exprime Maturana (2000:29) “O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem”. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar. Os Índigo desejam dar à comunidade tudo o que existe de positivo, porque a sensibilidade deles frente aos outros é sempre no sentido de conquistar uma vida mais harmoniosa.

No entanto, o que se vive nas escolas frequentemente não coincide com o propósito individual destas crianças, uma vez que as relações se definem pela negação do Outro, sob o eufemismo de “sadia competição” (Idem, ibdem: 30).

Educar é um processo em que a criança ou o adulto convive com o Outro e, ao conviver com o Outro, transforma-se espontaneamente, de maneira

que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do Outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o Outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo Outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável. Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do Outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivendo esse espaço de convivência. Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. E se a criança não pode aceitar-se e respeitar-se não pode aceitar e respeitar o Outro. Vai temer, invejar ou depreciar o Outro, mas não o aceitará nem respeitará. E sem aceitação e respeito pelo Outro como legítimo Outro na convivência não há fenómeno social. Além disso, segundo Maturana (idem, *ibdem*:32), uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. Todas as reflexões acima consideradas já foram reforçadas no capítulo referente à Educação Multi/Intercultural, cujo objectivo

máximo se centra no respeito e aceitação incondicional do Outro naquilo que é singularidade e identidade.

Tendo em conta o pensamento do autor referido acima (Idem:32), a questão crucial que sustenta a convivência humana é o amor e os Índigo acreditam que todas acções se devem basear neste sentimento / emoção tendo com principal pressuposto a aceitação e respeito por si mesmo e pelos outros.

As nossas escolas devem ter em conta que o ser humano não é apenas composto de intelecto e, portanto, não necessita só de conhecimentos racionais e científicos. A educação deverá ter a preocupação de abranger todas as capacidades emergentes da natureza humana e de as desenvolver e integrar, independentemente do rótulo que se possa atribuir aos diversos grupos de crianças, no nosso caso, a Criança Índigo.

A aprendizagem é um processo pessoal, de índole vivencial, no centro do qual está a pessoa como ser que pensa, sente e vive. Sendo assim, a escola deveria começar por identificar o nível de crescimento em que cada criança se encontra, promover o interesse pela aprendizagem nas diversas facetas que ela apresenta, não apenas no começo da existência, mas ao longo de toda a vida, cultivando e promovendo o interesse pelo desenvolvimento do corpo, dos sentimentos, das emoções e da evolução do espírito, da mesma forma que estão preocupados em desenvolver as aptidões cognitivas.

As crianças não conseguirão aprender verdadeiramente se o professor não tiver em conta o seu todo e as suas mais diversas necessidades, não se trata só de uma questão de aprendizagem, mas de inclusão.

Nas escolas os Índigos devem aprender e adquirir aptidões e conhecimentos culturais da actualidade de modo alegre e dinâmico, que resulte de um acordo cooperativo, decidido em comum. Devem, ainda, aprender pelo prazer e gozo de saber e pela partilha cooperativa, tanto quanto as outras crianças.

O essencial na educação dos alunos Índigos é que o professor os trate de forma personalizada, procurando conhecê-los um a um e cativando-os. O docente deve ser genuinamente disponível, aberto, sincero e verdadeiro mesmo porque tais crianças exigem ser tratadas com lealdade e justiça e quando não o são se comportam de forma frontal e directa. Só sendo autêntico é que o professor consegue atrair os alunos, chegar ao diálogo com eles e conquistar a sua empatia.

Parece-nos que uma das formas mais verdadeiras para se chegar à Criança Índigo é percorrer o caminho da educação Multi/Intercultural, tendo em conta as suas especificidades e diferenças, privilegiando, desta forma o contacto directo e único com cada criança, deixando-a ser realmente genuína, mas também podendo educá-las de forma a encontrarem um lugar no mundo onde se sintam aceites e incluídas.

O professor deverá dar-lhes a possibilidade de escolher a forma como as aulas são dadas e qual o ritmo que favorece as aprendizagens. Os currículos deverão ser flexíveis e as matérias devem ser leccionadas de acordo com o interesse dos alunos que, em conjunto com os professores, devem ser autónomos na construção do seu processo de aprendizagem. A forma como se avalia modifica, tendo em conta a capacidade de cada aluno.

Pela Educação Multi/Intercultural e pela Educação Especial chegaremos à escola para todos, valorizando a individualidade de cada aluno. Este parece ser o caminho... Se hoje existem estudos acerca de um determinado grupo de crianças com características especiais, nomeadas de Índigo por alguns, incompreendidas por muitos, ignoradas pelo sistema social e educativo, por outro lado, também podemos contar com novas abordagens educativas que dão conta de propor e anunciar novas pedagogias.

As diferenças e especificidades de um grupo de crianças demandam o compromisso e o apoio por parte de todos nós, sendo elas denominadas de Índigo, Azul ou Cristal deverão ser respeitadas, valorizadas, motivadas e incluídas, pois não podemos omitir o facto de que tal grupo é ignorado e excluído do processo educativo e, mesmo, da Educação Especial visto que na maioria das vezes não possuem um diagnóstico atempado, oportuno e validado pelo sistema.

Portanto fica claro que a Educação Especial, ainda, não se colocou activamente diante de tais crianças, quer pela falta de estudos científicos sobre o assunto, quer pela negação e preconceito, quer pelo facto de grupos alternativos assumirem determinadas condutas face ao assunto, quer pela falta de condições de respostas, o facto é que estas crianças vivem um processo de exclusão mesmo nas áreas que por vocação e objectivos deveriam tê-las em atenção.

Parece-nos que temos mais perguntas do que respostas e por isso como professores/investigadores haveremos de ir buscar soluções que possam verdadeiramente ter o significado de Inclusão para todos.

Na parte que se segue olharemos mais especificamente para o lugar da Criança Índigo no século XXI e o valioso contributo da Psicologia para a iluminação de novas veredas.

PARTE IV

SER CRIANÇA ÍNDIGO NO SÉCULO XXI

CAPÍTULO I - O CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA

1.1. As novas perspectivas da Psicologia

Como já foi referido, as Crianças Índigo não são reconhecidas nem compreendidas pelo sistema educativo vigente. Estão enquadradas nas várias escolas do país mas não são entendidas pela Educação em geral nem assinaladas pela Educação Especial. É urgente a averiguação e a credibilização das necessidades específicas destas crianças, principalmente aquelas que escapam ao domínio da Educação Especial como telepatia, memórias de vidas passadas, entre outras, inclusivamente, aquelas que se relacionam com as características específicas da inteligência existencial. Assim, parece-nos ser premente que o papel da escola e da sociedade seja o de (re)conhecer as diferenças, aceitá-las activa e criticamente, mas nunca ignorá-las ou subestima-las como já aconteceu no passado relativamente aos negros, índios, surdos, mesmo às mulheres, entre outros.

Avaliamos que a partir dos anos 70, os estudos na área da Educação Multi/Intercultural em muito favoreceu na construção de uma nova lógica e organização do pensamento em várias dimensões do espaço humano,

principalmente a educativa, dando conta de aspectos nunca valorizados ou reconhecidos. Por outro lado, entendemos que a Psicologia enquanto ciência que se preocupa com o desenvolvimento cognitivo, afectivo, psíquico e social para melhor compreender o comportamento humano pode em muito colaborar e enriquecer as investigações acerca das Crianças Índigo.

As novas correntes da psicologia contribuem de forma preponderante para a sustentação do nosso estudo. Basta pensarmos que Gardner (2003) na sua obra *Inteligências Múltiplas* mencionou nove inteligências, sendo uma delas a existencial. É nesta que incluímos o nosso grupo de interesse.

O psicólogo e investigador Daniel Goleman (7 de Março de 1946) que tem desenvolvido as suas pesquisas nos Estados Unidos da América, escritor de renome internacional, jornalista da ciência e consultante incorporado, professor em Harvard, onde também fez o seu doutoramento, investe fortemente em pesquisas que contemplam inteligências que, no passado, sequer poderiam ser consideradas. Das suas publicações podemos mencionar os seguintes livros: *A mente meditativa* (1998); *Inteligência emocional* (1995); *Inteligência social* (1996) e *A arte da meditação* (1999).

Este autor já se referia à inteligência existencial (1995), como sendo um conceito em Psicologia que descreve a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, assim como a capacidade de lidar com eles. O emprego mais antigo de um conceito similar ao da inteligência existencial remonta a Charles Darwin (1859), que na sua obra referiu a importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação. Embora as definições tradicionais de inteligência enfatizem os aspectos cognitivos, como memória e

resolução de problemas, vários pesquisadores conceituados no campo da inteligência estão a reconhecer a importância de aspectos não-cognitivos.

O psicometrista Robert L. Thorndike (1920) na Universidade de Columbia, usou o termo "inteligência social" para descrever a capacidade de compreender e motivar os outros. David Wechsler (1940) descreveu a influência dos factores não-intelectuais sobre o comportamento inteligente, e defendeu ainda que os nossos modelos de inteligência não estariam completos até que esses factores não pudessem ser adequadamente descritos.

Howard Gardner (1920) na sua teoria das inteligências múltiplas, introduziu a ideia de incluir tanto os conceitos de inteligência intrapessoal (capacidade de compreender a si mesmo e de apreciar os próprios sentimentos, medos e motivações) quanto de inteligência interpessoal (capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos dos outros). Para Gardner, indicadores de inteligência como o Quociente Inteligência não explicam completamente a capacidade cognitiva. Assim, embora os nomes dados ao conceito tenham variado, há uma crença comum de que as definições tradicionais de inteligência não dão uma explicação completa sobre as suas características.

O primeiro uso do termo "inteligência existencial" é geralmente atribuído a Wayne Payne (1985), citado na sua tese de doutoramento. O termo, entretanto, apareceu anteriormente em textos de Hanskare Leuner (1966). Stanley Greenspan (1989) também apresentou um modelo de inteligência existencial, seguido por Peter Salovey e John D. Mayer (1990) e Goleman (1995).

Na década de 1990, a expressão inteligência existencial / espiritual, tornou-se tema de vários livros e de uma infinidade de discussões em programas de televisão. O interesse da imprensa foi despertado pelo livro "Inteligência existencial", de Daniel Goleman, redactor de Ciência do The New York Times (1995).

A inteligência existencial associada à emocional pode ser dividida em quatro domínios (2003):

1. Percepção das emoções - inclui habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, como a voz ou a expressão facial, por exemplo. A pessoa que possui essa habilidade identifica a variação e mudança no estado emocional de outra;
2. Uso das emoções – implica na capacidade de empregar as informações emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio;
3. Entender emoções - é a habilidade de captar variações emocionais nem sempre evidentes;
4. Controle (e transformação) da emoção - constitui o aspecto mais facilmente reconhecido da inteligência emocional – e a aptidão para lidar com os próprios sentimentos.

Goleman definiu a inteligência emocional como sendo a *"...capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos."* (1998:43). Assim, parece existir uma convergência entre os postulados científicos que decorreram paralelamente às perspectivas lançadas pelos

estudos sobre a formação para a interculturalidade, assumindo a emoção como ponta de eixo para as mudanças que se precisam operar neste século de incertezas, dissonâncias e conflitos oriundos de muitos interesses.

Para além de Goleman, autores como Salovey e Mayer (2000) entendem a inteligência emocional como *“a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros”*. Alertam que a inteligência emocional é a maior responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos. Como exemplo, recorda que a maioria das situações de trabalho é envolvida por relacionamentos entre as pessoas e, desse modo, pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão e gentileza têm mais oportunidades de obter o sucesso.

Segundo ele, a inteligência emocional pode ser categorizada em cinco habilidades (2000):

1. Auto-Conhecimento Emocional - reconhecer as próprias emoções e sentimentos quando ocorrem;
2. Controle Emocional - habilidade de lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação vivida;
3. Auto-Motivação - capacidade de dirigir as emoções a serviço de um objectivo ou realização pessoal; Auto-motivação é a capacidade de motivar a si mesmo, para encontrar uma razão e a força necessária para fazer alguma coisa, sem a necessidade de serem influenciados a fazê-lo

por outra pessoa. Trabalhando em uma cuidadosa forma consistente, sem desistir;

4. Reconhecimento de emoções em outras pessoas;
5. Habilidade em relacionamentos inter-pessoais.

As três primeiras são habilidades intra-pessoais e as duas últimas, inter-pessoais. Tanto quanto as primeiras são essenciais ao auto-conhecimento, estas últimas são importantes em:

1. Organização de Grupos - habilidade essencial da liderança, que envolve iniciativa e coordenação de esforços de um grupo, bem como a habilidade de obter do grupo o reconhecimento da liderança e uma cooperação espontânea.
2. Negociação de Soluções - característica do mediador, prevenindo e resolvendo conflitos.
3. Empatia - é a capacidade de, ao identificar e compreender os desejos e sentimentos dos indivíduos, reagir adequadamente de forma a canalizá-los ao interesse comum.
4. Sensibilidade Social - é a capacidade de detectar e identificar sentimentos e motivos das pessoas.

Os cientistas têm se empenhado em mensurar essas habilidades, tendo sido validados testes como o "Multi-factor Emotional Intelligence Scale" ("MEIS") (Escala Multifatorial de Inteligência Emocional, 1998) e o "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" ("MSCEIT") (Teste de Inteligência Emocional de Mayer-Salovey-Caruso, 2002).

Os testes tradicionais medem a capacidade cognitiva da pessoa. Já os de inteligência emocional baseados na habilidade são passíveis de interpretações subjectivas do comportamento. O maior problema enfrentado quando se trata de medição de inteligência emocional é como avaliar as respostas "emocionalmente mais inteligentes": uma pessoa pode resolver situações que envolvem componentes emocionais de diversas maneiras.

Admitimos que a linha de pensamento que acima enunciámos, relativamente à nova corrente da psicologia, vai de encontro aos pressupostos descritos ao longo desta investigação. Ou seja, acreditamos que os conceitos da Educação Multi/Intercultural convergem para tais descobertas, que a Educação Especial poderá ser favorecida com este contributo advindo de novos conceitos da psicologia e que estes estão em sintonia com as teorias acerca do pensamento complexo tão em vigor no momento actual.

A Educação Especial deverá apelar para as especificidades das Crianças Índigo, tentar trabalhar e apoiar o desenvolvimento delas no sentido daquilo que é a sua necessidade, podendo articular-se com a Educação Multi/Intercultural que visa promover o diálogo entre as diferenças com a finalidade de conquistas futuras, de intervenção social, de integração no mundo, de respeito e aceitação activa da diferença com responsabilidade que perspectiva a integração, a justiça, a ética e o desenvolvimento humano auto-sustentável. Ora, ao referirmos tais ideias somos de imediato remetidos às novas descobertas da psicologia sobre a dimensão das inteligências e de como estas interferem no processo de transformação pessoal e colectiva.

É possível que muitas perspectivas psicológicas se contraponham à aproximação do quadro conceptual (em construção) acerca da Criança Índigo que possa situá-la na inteligência existencial ou espiritual, contudo para nós é de todo aceitável, visto que grande parte dos depoimentos sobre o seu comportamento enquadra-se em todas as características referidas por Goleman, embora não seja na sua totalidade explicado através e apenas por este tipo de inteligência.

De facto, interessa-nos que num futuro próximo a psicologia possa avançar com outros estudos que favoreçam e esclareçam o caminho que melhor atenda às necessidades da Criança Índigo. Certamente, o cruzamento de olhares oriundos de áreas diferentes, mas que se articulam não somente enriquecem a organização de um quadro teórico sobre os assuntos em questão, como ampliam os horizontes favorecendo o esbatimento de barreiras, as rupturas necessárias e sobremaneira, a conquista de um espaço legítimo que possa abraçar as Crianças do Novo Tempo. É precisamente acerca dessa conquista que nos lançamos a discussão em torno do lugar que ocupa e do lugar a ser ocupado por estas.

1.2. O lugar da Criança Índigo

As descobertas acerca da inteligência existencial favoreceram os pressupostos da Educação Multi/Intercultural, o que, na nossa opinião, poderá

alargar o campo conceptual da Educação Especial, na medida em que se considera que todos somos diferentes e devemos ser valorizados por isto, além de enriquecidos pela diferença do Outro.

Os Índigo incluem-se num grupo de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente aquelas que dizem respeito à inteligência existencial e, por isso, deveriam ser um ponto de reflexão para os especialistas em Educação Especial, visto que precisam ser acompanhadas, apoiadas e compreendidas para poderem sentir-se incluídas, valorizadas e respeitadas. O desenvolvimento de tais crianças depende da sua aceitação por parte do sistema social e educativo.

Não se pode estar no Século XXI a pensar como se estivéssemos na Idade Média, negando o novo e o diferente, opondo-se ao desconhecido e diverso. A Criança Índigo, em primeiro lugar, deveria ser reconhecida e considerada, estudada, olhada e recebida pela Educação Especial em articulação com a Educação Multi/Intercultural. De seguida, deveria ser feito um profundo investimento na formação profissional de especialistas com capacidade de apoiá-las e atendê-las adequadamente. Assim, prestaríamos à Criança Índigo, um atendimento e apoio merecidos, na medida em que a Educação Especial, amplia os seus referenciais teóricos para melhor compreender especificidades, ainda, pouco estudadas. Podendo a Educação Multi/Intercultural ser um espaço de mais-valia porque trata aspectos educativos que têm a ver com o desenvolvimento humano, a aceitação do Outro, a diferença como lugar de reconhecimento e troca.

Acreditando na conquista de um possível lugar para tais crianças com especificidades tão particulares, passamos a expor, no Parte V, as várias etapas da componente empírica da nossa investigação.

PARTE V
COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

A nomeação do tema para o nosso estudo os “múltiplos olhares sobre a criança índigo. A Educação Intercultural e a Educação Especial” foi determinada pela urgência de perceber o motivo pelo qual as crianças índigo, fazendo parte de um grupo com necessidades educativas específicas, não são reconhecidas pela da Educação Especial.

A nossa pergunta de partida é: de que maneira as perspectivas da Educação Multi/Intercultural alargam o campo conceptual da Educação Especial na abordagem da criança índigo?

Desta forma precisamos estabelecer devidamente o nosso campo de investigação para a qual definimos os seguintes objectivos.

Objectivo geral:

- Discutir o contributo da Educação Multi/Intercultural para a Educação Especial no sentido de que esta pode alargar o seu campo conceptual naquilo que se refere ao apoio da criança índigo.

Objectivos específicos:

- Atender melhor à especificidade da criança índigo, enquanto ser em formação;
- Proporcionar a inclusão da criança índigo de maneira competente e eficaz enquanto pessoa e no sistema escolar de ensino;
- Balizar a Educação Multi/Intercultural como um caminho possível para a necessária abertura face à diferença relativamente à formação de professores;
- Acolher as novas pedagogias da Educação Multi/Intercultural para a criação e produção de novos olhares em relação à criança índigo.

Para dar resposta a estas questões utilizamos a abordagem de natureza qualitativa, fundamentada através da técnica entrevista. Segundo Bell (2004) “este tipo de pesquisa é essencialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. Segundo a mesma autora, neste tipo de abordagem o investigador está mais interessado em compreender as percepções individuais do que analisar estatisticamente o objecto de estudo.

CAPÍTULO II – DEFINIÇÃO DE HIPÓTESE E VARIÁVEIS

Para além dos objectivos gerais e específicos foram definidas as seguintes hipóteses e variáveis:

Hipótese:

A Educação Especial pode ser enriquecida e ampliada relativamente ao seu campo conceptual pela Educação Multi/Intercultural ao aprofundar seus estudos acerca de um grupo de crianças com necessidades específicas, nomeadas de crianças índigo.

Variáveis:

1. A ausência de estudos acerca da criança índigo por parte da Educação Especial contribui para a exclusão das mesmas do sistema educativo;
2. O desconhecimento, por parte dos professores, acerca da criança índigo conduz à ausência de encaminhamento atempado aos serviços educativos especializados.

Após a consideração da nossa hipótese e de suas variáveis passamos à próxima parte com o objectivo de melhor esclarecer sobre a nossa amostra.

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

3.1. Aspectos gerais

No sentido de melhor esclarecer e situar a nossa pesquisa propomo-nos a apresentar os aspectos relacionados com a amostra que serviu de base para o nosso estudo, buscando caracterizá-la o mais amplamente possível, visto que o enquadramento da mesma possivelmente interfere na análise e tratamento dos dados obtidos.

No início da nossa investigação tínhamos como objectivo a observação e intervenção directa com as crianças índigo que frequentam a “Casa Índigo” na cidade do Porto. Contudo, a ausência da psicóloga, deste centro terapêutico, responsável pelo trabalho directo com as crianças índigo, obrigou-nos a desistir da ideia, uma vez que os fundadores se encontram em Lisboa e não existiria ninguém que pudesse apoiar o desenvolvimento do trabalho no Porto. O que para nós já aponta para uma carência de apoio pelo sistema educativo, visto que tal espaço, tanto em Lisboa como no Porto, são sustentados pelos colaboradores dos centros terapêuticos, sem nenhum tipo de contribuição do Ministério da Educação.

Tendo em vista a impossibilidade de trabalharmos directamente com crianças índigo, mas deixando-nos conduzir pelas questões que motivam os nossos estudos e interesses, decidimos questionar a opinião dos agentes educativos acerca daquilo que se constitui o nosso alvo de pesquisa. Ora, o facto de não termos tido o apoio necessário e mínimo para efectuar a nossa observação no local onde as crianças índigo são apoiadas paralelamente, ou seja, à margem do sistema convencional de ensino, alertou-nos para outra possível questão que consistia na falta de informação sobre as mesmas.

Mesmo durante o processo de escolha da amostra nos deparamos com dificuldades quer do ponto de vista de localizá-la, como também de contactar com as pessoas que investigam e trabalham com os índigo, visto que em Portugal, ainda, são poucos os estudos acerca do assunto.

Assim, optámos por situar a nossa amostra num grupo específico de profissionais: três do Pré-Escolar, três do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com o objectivo de saber se estes contemplam nas suas práticas pedagógicas metodologias capazes de promover a Educação Multi/Intercultural, bem como se estes têm conhecimento acerca da existência de um grupo de crianças nomeadas de índigo. Além dos profissionais da educação, consideramos ser importante conhecer a opinião de duas profissionais da área da psicologia.

3.2. Caracterização do Meio

As docentes do Pré-Escolar trabalham na mesma instituição pertencente à rede particular de solidariedade social. Actuam todas com crianças de idades

diferentes (três, quatro e cinco anos). É uma instituição que acolhe crianças dos quatro meses aos cinco anos e situa-se num meio urbano com a maioria da população activa empregada no ramo têxtil e automóvel.

Esta cidade é composta por vários hipermercados e um centro comercial. Como centros culturais podemos mencionar o teatro, o cinema, o pavilhão de exposições (onde decorrem feiras do livro e outras temáticas, como medievais por exemplo), o museu, a biblioteca e auditório municipais.

Como serviços sociais podemos acrescentar a existência dos correios, ministério das finanças e do trabalho, segurança social, centro de saúde, hospital, polícia de segurança pública, guarda nacional republicana, faculdade de contabilidade, entre outros.

A cidade da qual estamos a falar (Penafiel) tem duzentos e quarenta anos, é composta por vinte e oito freguesias e possui cento e vinte mil habitantes. A distribuição da população não é uniforme, uma vez que algumas das freguesias têm mais densidade populacional que outras. Tal aspecto reflecte-se no número de escolas que cada freguesia tem, ou seja, cada uma delas tem pelo menos uma escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e, dependendo das necessidades de cada localidade, usufruem de uma ou mais escolas do segundo e terceiro ciclos, sendo a sede da cidade a única a ter o ensino secundário (dois estabelecimentos). Para além do que foi acima mencionado, o centro da cidade integra cinco escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e duas escolas do Segundo ao terceiro Ciclo.

O último levantamento do meio da própria cidade (2007) concluiu que trinta por cento da população possui curso superior em áreas diversificadas, vinte por cento tem o décimo segundo ano de escolaridade, vinte por cento o nono ano e as restantes o quarto ano de escolaridade.

As Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico trabalham todas na mesma escola da rede pública. Cada uma delas trabalha com um ano de escolaridade diferente (primeiro, segundo e terceiros anos). Estas docentes exercem funções num meio rural, onde a maioria da população trabalha na agricultura ou no mercado têxtil.

Neste meio rural existe um centro de saúde, correios, polícia de segurança pública, não existem centros comerciais, nem hipermercados, apenas subsiste o mercado tradicional. Esta localidade faz parte da cidade acima mencionada e é a maior, em termos de área e de densidade populacional: é composta por quatro mil e quinhentos habitantes. A grande maioria da população deste meio rural (sessenta por cento) é composta por pessoas entre os vinte e os sessenta anos de idade, sendo trinta por cento por pessoas entre os sessenta e os noventa. A restante percentagem possui idades até aos vinte anos. Dos jovens entre os vinte e os trinta anos, noventa por cento exerce as suas funções profissionais fora do meio rural.

Desta localidade fazem parte duas escolas do Primeiro Ciclo e uma escola do Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico. Os estudantes que querem prosseguir para o ensino secundário têm de se deslocar para fora da fronteira da sua localidade.

Em termos de escolaridade, dez por cento têm curso superior em áreas diversas, vinte por cento o secundário, cinquenta por cento das pessoas tem o nono ano de escolaridade, quinze por cento o Primeiro Ciclo do Ensino Básico e a restante população é analfabeta. Deste analfabetismo apenas constam idosos.

A população que procure qualquer evento cultural ou entidade social terá que se deslocar até à sede da cidade.

3.3. Caracterização das docentes

Os entrevistados que seleccionamos para o nosso trabalho foram três Educadoras de Infância pertencentes todas à mesma escola num centro urbano, três Professoras do Primeiro Ciclo, também a trabalhar na mesma escola num meio rural.

Todas as docentes estão a trabalhar no ensino regular, têm um contracto de trabalho efectivo, à excepção de uma das Educadoras de Infância e todas são licenciadas pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, à excepção de uma das Educadoras que se formou no Instituto Piaget. Após as licenciaturas nenhuma das docentes frequentou outro tipo de formação, a não ser seminários de um dia no máximo.

As docentes do Pré-Escolar têm idades compreendidas entre os vinte e sete e os trinta e um anos de idade e as Professoras do Primeiro Ciclo do

Ensino Básico que aceitaram responder ao questionário têm idades compreendidas entre os trinta e dois e os trinta e oito.

3.4. Caracterização das psicólogas

As duas psicólogas são licenciadas, têm idades compreendidas entre os vinte e sete e os trinta anos de idade e trabalham em meios distintos. Uma trabalha num centro terapêutico, situado no centro de uma cidade que é sede de distrito, e apoia várias crianças com dificuldades específicas, nomeadamente índigo. Para além desta ocupação, que verbaliza ser a mais importante para si e aquela à qual dedica mais tempo, também desenvolve seminários de divulgação relativo ao tema crianças índigo, pelas Câmaras Municipais e escolas de todo o país.

A outra psicóloga actua numa escola fazendo a sinalização das crianças com necessidades educativas especiais. Todas as crianças são diagnosticadas e apoiadas por esta psicóloga. Este estabelecimento de ensino está inserido num meio rural, onde grande parte das pessoas vive da agricultura pecuária e da pesca.

CAPÍTULO IV – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para podermos recolher e produzir informação pertinente para esta investigação utilizamos como método e técnica de recolha de dados a entrevista. Conforme Bell (2004) acrescenta esta é a oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.

4.1. Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas, segundo Quivy (1986:69) têm como função principal “revelar determinados aspectos do fenómeno estudado” que poderão colaborar para descobrir indícios de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho.

Na nossa investigação fizemos entrevistas semi-estruturadas, pois de acordo com alguns autores “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação ... é aquele com esquemas mais livres, menos estruturados” (Ludke e André:34), possibilitando ao entrevistado exprimir as experiências e interpretações e ao entrevistador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos (Quivy idem:192).

Apesar das entrevistas semi-estruturadas serem de carácter aberto, optámos pela construção de um guião de entrevista para assim podermos abordar com uma sequência lógica e encadeamento os assuntos principais. O local das entrevistas foi nas respectivas escolas onde os entrevistados trabalham, à excepção de uma das psicólogas que foi entrevistada num dos centros terapêuticos onde trabalha.

4.2. Dimensão das entrevistas

Para conseguirmos obter as respostas pertinentes para esta investigação elaboramos os seguintes indicadores para os diferentes profissionais. Só depois elaboramos as entrevistas.

Educadoras de Infância e Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino

Básico:

- Significado do conceito de Educação Intel/Multicultural
- Escola é um espaço plural para se valorizar a diversidade
- Valorização da diversidade humana
- Conhecimento do conceito de criança índigo
- Características da criança de índigo
- Trabalho com crianças índigo
- Importância que estas crianças sejam reconhecidas e acompanhadas de forma diferenciada
- Resposta adequadas à criança índigo: Educação Multe/Intercultural, Educação Especial ou Ensino Regular

Psicólogas

- O que pensa sobre a Educação Multe/Intercultural
- Escola como espaço plural para se valorizar a diversidade
- Valorização da diversidade humana deve ser feita na escola
- Conceito de crianças índigo
- Experiências com crianças índigo
- Dificuldades no trabalho com crianças índigo
- Dificuldades que as crianças índigo encontram na nossa escola
- Significado do conceito de índigo
- Importante que estas crianças sejam reconhecidas no âmbito da Educação Especial
- Onde estão integradas estas crianças
- Acompanhamento adequado pelos professores nas escolas
- Serão crianças felizes e integradas nas escolas onde estão inseridas
- A Escola tem a responsabilidade pela educação das crianças índigo
- que trabalho faz com crianças índigo
- A educação das crianças índigo é uma questão da Educação Intercultural ou da Educação Especial
- Casos de crianças índigo aparecem com frequência
- Como reconhece uma criança índigo
- As pessoas estão bem informadas sobre o assunto
- Onde é que as pessoas se podem informar sobre o assunto
- Qual é a maior dificuldade em relação à educação destas crianças

- O que é preciso fazer para que o assunto se torne uma preocupação de todos e não apenas dos especialistas e pais

Depois do levantamento dos indicadores, procedeu-se à elaboração dos guíões para as entrevistas que foram feitas quer aos docentes, quer às psicólogas. Após os entrevistados terem facultado as suas respostas, fez-se a análise dos resultados que a seguir iremos apresentar.

CAPÍTULO V – MÉTODOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTOS DE DADOS

Em trabalhos de investigação deste género, após a recolha de dados devemos passar à etapa de tratamento da informação. Assim, pretendemos fazer o “confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” e responder à pergunta de partida (Guerra, 2008:62).

Para se proceder ao tratamento da informação optamos pela técnica de análise de conteúdo qualitativo, uma vez que engloba uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa. A descritiva “visa dar conta do que nos foi narrado” e a interpretativa “decorre das interpretações do analista face ao objecto de estudo” (idem, ibdem).

5.1. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentamos de seguida os resultados da análise dos dados, recolhidos através dos questionários, aplicadas às Educadoras de Infância e às Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e dos questionários feitos às psicólogas. As respostas serão analisadas a partir das dimensões descritivas e interpretativas. No que se refere à interpretativa, buscamos o apoio dos autores

que compõem os nossos quadros conceptuais de base como Tereza Guerra (2008), Maria Antónia Jardim (2009), Luiza Cortesão (1999), Cardoso (1996), Gardner (2003), Goleman (1995) e outros por nós mencionados ao longo do trabalho.

Os métodos pressupõem um conjunto de actividades sistemáticas e racionais que, com a maior segurança, permitem alcançar o objectivo traçando um caminho a ser seguido. Depois dos dados recolhidos devemos proceder à análise dos mesmos. É o que de seguida irá ser destacado, tendo em conta que serão apresentados de maneira a fornecer uma ligação lógica com o problema de investigação proposto.

Foi proposto a três Educadoras de Infância e a três Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico que respondessem a um questionário relativo à Educação Multi/Intercultural e às crianças Índigo. Foi-lhes explicado que, todas as informações recolhidas eram confidenciais, sendo úteis para o desenvolvimento de um conjunto de ideias acerca do assunto a serem trabalhadas no âmbito de uma investigação inerente ao curso de Mestrado em Ciências da Educação, com Especialização em Educação Especial.

Quando deparadas com a primeira questão relativa ao significado do conceito da Educação Multi/Intercultural, e de acordo com a referências teóricas relativo ao tema, todas responderam que pressupõe respeito pela diversidade, duas Educadoras referem que implica o reconhecimento da mais-valia da pluralidade e uma delas ainda acrescentou o respeito pela identidade, a valorização pelas diferentes etnias e a valorização das diferentes raças.

Todas as docentes concordam que a escola é um espaço plural para se valorizar a diversidade e especificidade humana, sendo esta entendida como tratar cada criança como um ser único, especial e tendo em conta a sua singularidade. As docentes acreditam que a escola deverá ser um local onde todas as crianças se devem sentir bem sendo elas próprias na sua simples autenticidade e genuinidade.

Os inquiridos conheceram o conceito de criança índigo através da televisão e de dois colegas. Aprenderam que estas crianças têm habilidades psíquicas e intuitivas, sentem e percebem energias das pessoas ou de outros seres. Apenas uma Educadora respondeu que as habilidades telepáticas são uma característica fundamental nestas crianças. Nenhuma das docentes, na sua prática pedagógica, experienciou vivências com crianças índigo. As Educadoras acham importante que estas crianças sejam reconhecidas e acompanhadas de forma diferenciada. Nenhuma das docentes questiona a veracidade de existirem ou não crianças índigo porque, segundo elas, já assistiram a documentários e leram vários artigos acerca do tema.

No entanto, alegam que esta questão deveria ser leccionada na formação inicial de todos os professores e, acima de tudo, de forma aprofundada, nas especializações relativas à educação especial. As universidades deveriam incluir nos seus currículos este tema e dispensar-lhes os mesmos tempos lectivos que disponibilizam para quaisquer outras crianças com necessidade educativas. Nesta altura da investigação acrescentamos que o que contribui, em grande escala, para que alguns professores não saibam da existência das crianças índigo, se deve ao facto das universidades não

incluïrem na formação inicial e contínua dos professores este tema. Esta mudança de mentalidade tem de começar pelas entidades de ensino superior e, conseqüentemente, pela tomada de consciência, por parte dos proprios professores. Assim, as crianças  ndigo, poderão usufruir do apoio que necessitam e serem inseridas num sistema educativo que lhes garanta o seu pleno desenvolvimento, felicidade e integração.

Uma das Educadoras acha que a resposta adequada  a criança  ndigo deve ser no âmbito da Educação Especial, justificando-se que serão melhor compreendidas pelo professor especializado. As restantes inquiridas acham que a resposta adequada deveria começar no Ensino Regular, uma vez que todos os professores deveriam ter formação para trabalhar com as crianças  ndigo.

Quanto s Professoras do Primeiro Ciclo, na primeira questão relativa ao significado do conceito da Educação Multi/Intercultural, todas responderam que pressupõe respeito pela diversidade.

Tendo como fundo o significado da educação Multi/Intercultural, todas as docentes concordam que a escola é um espaço plural para se valorizar a diversidade humana, sendo esta entendida como tratar cada criança como um ser único e tendo em conta a sua singularidade.

Podemos considerar, novamente, a falta de formação inicial por parte dos professores, uma vez que uma das inquiridas não conhece o conceito de criança  ndigo. As restantes conhecem através da experiência profissional, de colegas e de pesquisas autnomas na internet. Estas acreditam que as crianças  ndigo são inteligentes e criativas; têm desenvolvimento avançado

para a idade, no que diz respeito nomeadamente ao andar, ao falar e ao ler; revelam habilidades psíquicas e intuitivas; têm multidimensionalidade; possuem habilidades telepáticas, sentem e percebem energias das pessoas ou de outros seres. Todas as docentes acham importante que as crianças índigo sejam reconhecidas e acompanhadas de forma diferenciada através da Educação Especial e da Multi/Intercultural. A professora que não conhece o conceito não se manifestou acerca dos assuntos acima mencionados por achar que não tem bagagem teórica para expressar a sua opinião. Contudo, as outras acham que apenas a educação Multi/Intercultural, aliada ao saber dos professores especializados, é o caminho para a educação dos índigos, uma vez que assim se consegue criar um ambiente harmonioso para o seu desenvolvimento dos mesmos.

Antes de mencionarmos os aspectos que a professora, com experiência profissional na área dos índigos referencia, é importante percebermos como é que chegou à conclusão que se tratava de uma criança índigo.

No início do ano lectivo foi admitida, para a turma do segundo ano do Ensino Básico, uma menina com sete anos de idade vinda de outra escola. A esta aluna tinha sido diagnosticado uma Deficiência de Atenção com Hiperactividade. O médico de família alegava que a criança não parava, não prestava atenção durante muito tempo e distraía-se facilmente. O médico queria que esta criança tomasse Ritalina, ao que os pais se recusaram antes de falarem com um médico especialista. Trata-se de uma criança com muita energia e que gosta de se fazer evidenciar pelo seu comportamento desajustado à sala de aula. Inteligente em todas as áreas de

conteúdo mas era através da arte que se destacava com maior vigor. Desenhava com muita precisão e pormenor para uma criança da sua idade. Segundo a professora, até este momento nada faria prever que se tratava de um índigo. Contudo, em Outubro a criança entrega um desenho à professora e diz-lhe: “Toma, isto é para ti”. A professora agradece e sem qualquer intenção pergunta o que tinha desenhado, ao que a criança responde: “Esta casa já foi tua quando tu foste minha mãe e estes são os meus irmãos”. A professora não responde. Como o seu conhecimento acerca do assunto era superficial decide investigar e encaminhá-la, de acordo com a opinião da família, para uma psicóloga em Lisboa. Esta confirma o diagnóstico inicial da docente.

A partir desta altura toda a comunidade educativa envolvida tomou conhecimento do assunto para melhor poder intervir. A professora referencia que para esta criança é complicado estar sossegada na carteira e que tem dificuldades em estar em silêncio, no entanto é aquela que às vezes entende as coisas antes de acabar de explicar a matéria. É a criança que, pode parecer ser mal-educada ou intencionada para chamar a atenção, mas que simplesmente gosta de falar de temas que os adultos acreditam que não são para uma criança com sete anos de idade. Quando já tem conhecimentos suficientes acerca de um assunto põe-nos de lado porque se aborrece de ouvir coisas que já sabe, no entanto se alguma coisa lhe interessa aprende facilmente. Não aceita a autoridade (isto é assim porque sim ou porque não) mas o entendimento e as explicações.

A docente acrescenta que todos os professores têm de ter sensibilidade para perceber que as crianças aprendem por imitação e o exemplo do adulto é crucial.

Neste momento família e escola tentam direccionar a energia desta criança para actividades que a motivam e que foi ela que escolheu: desporto, artes marciais, Tai-chi, Yoga. Assim, sente-se mais calma o que tem consequências positivas no seu comportamento escolar.

Esta criança não gosta que a tratem como criança, e verbaliza frequentemente: “na outra escola dizia à minha professora que talvez saiba menos de certas coisas, mas isso não significa que não saiba, estou no meu processo. Dê-me mais tempo para assimilar as coisas, pois aprendo de maneira diferente”. Esta investigação acrescenta que é urgente que os professores percebam que o método tradicional não funciona nestas crianças. É errado insistir nele. O caminho passa por métodos mais práticos.

Este estudo amplifica, ainda, que estas crianças estão sempre a perguntar “porquê?” o que não quer dizer que estão a pôr à prova os professores, eles têm simplesmente curiosidade e vontade de saber todos os pormenores de determinados assuntos que os motivam. Alguns professores parecem ter receio em admitir, aos alunos, que não sabem algo sobre um assunto. Nenhum ser humano sabe tudo! Sejamos humildes com os alunos e assumamos que não conhecemos tudo. Se não soubermos a resposta, não vale a pena sermos evasivos, apenas se sugere que guiem os alunos para que encontrem a resposta ou pesquisem vocês mesmos sobre o assunto. É muito positivo incluir os índigos nas tomadas de decisões que os afectam.

Quanto às respostas das psicólogas, pode mencionar-se que à primeira questão relativa ao que pensam sobre a Educação Multi/Intercultural uma delas respondeu que entende como sendo a educação para a diversidade de culturas, promovendo uma perspectiva abrangente do ser humano que permite ao aluno flexibilizar os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. A outra inquirida acha que o sistema educacional tem uma necessidade urgente de ser adaptado às crianças de hoje. Fala em reestruturação geral e não só ao nível Multi/Intercultural. Esta psicóloga acha que a escola actualmente não é um espaço onde se valoriza a diversidade, no entanto a outra acredita que a escola é um espaço onde se tenta valorizar a diversidade.

Quando questionadas acerca de que forma entendem que a escola deve valorizar a diversidade humana respondem que deve tratar cada criança como ser único e tendo em conta a sua singularidade.

As duas conhecem o conceito de crianças índigo. Uma não teve nenhuma experiência com elas, mas outra já vivenciou jogos de pares de grupo, já teve convivência, observou e já estudou crianças índigo. Como maior dificuldade a psicóloga alega que o sistema educacional é o maior entrave no trabalho com estas crianças. Como dificuldades para as crianças aponta a falta de aceitação, compreensão e atenção às necessidades individuais de cada criança por parte da escola. Acrescenta que existe falta de informação no sistema educacional e que ninguém revela interesse em saber lidar com estas crianças e também ninguém se preocupa em tentar investigar para melhor intervir. É urgente ultrapassar os preconceitos para melhor entender as diferenças que existem nestas crianças índigo.

Quando interrogadas em relação ao que pensam ser uma criança índigo são unânimes ao afirmar que são inteligentes e criativas, revelam habilidades psíquicas e intuitivas, apenas uma acrescenta que estas têm desenvolvimento avançado para a idade no que diz respeito ao falar, andar e ler, têm multidimensionalidade, habilidades telepáticas, sentem e percebem energias das outras pessoas, movem objectos com a sua mente, têm consciência de vidas passadas, conseguem comunicar com o mundo extra físico e manifestam uma forte inclinação para a arte, escrita e línguas.

Ambas as psicólogas consideram importante que estas crianças sejam reconhecidas no âmbito da Educação Especial.

Embora uma das inquiridas não tenha respondido à questão, a outra profissional é da opinião que estas crianças estão inseridas nas várias escolas do país, no entanto não se sentem integradas porque só se sentem incluídas com pessoas que as compreendam “como os seus iguais”. Sendo assim, considera que estas crianças não estão a ter o acompanhamento de forma adequada pelos seus professores e, com tal, não se sentem felizes e integradas nas escolas onde estão inseridas, o que se justifica também pela falta de informação por parte dos professores que, para além, de as “confundirem com crianças mal-educadas” não dispõem de informação para as ajudar. Facto que as duas psicólogas lamentam porque consideram que a escola tem responsabilidade pela educação das crianças índigo e a sua integração no meio envolvente. Não descorando a importância da escola, uma das profissionais, salienta o facto de a família também ter um papel muito

importante na educação destas crianças, no entanto é na escola que elas passam a maior parte do seu tempo.

Apesar de uma das psicólogas não ter tido nenhuma experiência com índigos, a outra acrescenta que já praticou psicologia clínica em contexto de consulta, terapia de grupo, jogos simbólicos e participou no Projecto Querubins. Este projecto visa consciencializar e intervir nesta nova realidade com a qual nos deparamos: sem fármacos, com técnicos especializados e experiência com este tipo de crianças, inserção em grupo terapêutico e didáctico, técnicas terapêuticas e educacionais, intervenção familiar, escolar e infantil, detecção precoce, tarefas de apoio e ajustamento, diagnóstico clínico – SCIO – tratamento bioenergético, não invasivo, que diagnostica através de uma aparelho de alta tecnologia, problemas físicos, emocionais entre outros, funcionando através de ondas electro-magnetizadas de baixa intensidade, reflexologia – arte suave e eficaz de massagem terapêutica no âmbito da medicina complementar. É uma técnica específica de pressão que actua em pontos reflexos precisos do pé, com base na premissa de que as áreas reflexas dos pés correspondem a áreas específicas do corpo, nomeadamente órgãos, psicologia clínica e do desenvolvimento infantil – consultas de psicologia clínica, no âmbito do diagnóstico, informação e acompanhamento por técnico especializado em crianças índigo e cristal, as crianças do agora, Reiki – arte sagrada de cura vinda do Japão, praticada há mais de um milénio, grupos de trabalho – a inserção em grupos de trabalho visa auxiliar estas crianças a brincar com os seus iguais e com os seus diferentes pares, fazendo-os expandir a sua consciência e inteligência, expressão emocional – técnicas

terapêuticas que visam a expressão Emocional e o crescimento emocional e maturação, meditação cromoterapêutica – terapia no âmbito da psicologia, criada e registada por psicóloga clínica com a intenção de desbloquear traumas, fobias, medos, recordações inconscientes que possam estar a perturbar a criança ou adolescente, assim como a sua dissolução, aulas de pintura e mandalas – Aulas de pintura baseadas nos princípios da forma de mandala, com técnicas específicas por profissional de pintura e belas artes.

Uma psicóloga acha que os índigos devem somente obter resposta através da Educação Especial porque só assim conseguirão a adaptação de um currículo ajustado às suas características e a outra considera que a Educação Multi/Intecultural juntamente com a Educação Especial é que conseguirão dar a melhor resposta a estas crianças de forma a que elas não se sintam excluídas, mas pelo contrário integradas no seu todo.

A psicóloga que tem experiência com índigos afirma que aparecem com “bastante” frequência e que as reconhece pelo seu quociente de Inteligência acima da média, pelo facto de frequentemente estarem medicadas como sendo hiperactivos, pelo excesso de energia, pela rebeldia, distracção, características físicas e temperamentais. Tal como a psicóloga menciona a inteligência acima da média é um factor comum às crianças índigo. Gardner (2003) no seu livro “Inteligência Múltiplas” inclui uma inteligência que denomina de *espiritual*, descrita pela existência das características que a psicóloga já mencionou acima: multidimensionalidade, habilidades telepáticas, sentem e percebem energias das outras pessoas, movem objectos com a sua mente, têm

consciência de vidas passadas, conseguem comunicar com o mundo extra físico e manifestam uma forte inclinação para a arte, escrita e línguas.

As psicólogas consideram que as pessoas não estão bem informadas em relação ao assunto em questão. Uma delas afirma mesmo que o único contacto que teve foi através de um artigo numa revista de num jornal diário. No entanto, acreditam ser importante que as pessoas estejam informadas recorrendo, nomeadamente a livros, artigos de jornais ou revistas, internet e centros terapêuticos.

A psicóloga com experiência considera que a maior dificuldade em relação à educação destas crianças passa por educar e ensinar, em primeiro lugar, pais e professores. A outra considera que “não há dificuldades com estas crianças” desde que se sintam compreendidas e não marginalizadas.

São unânimes em dizer que é urgente valorizar este assunto e que é indispensável que a formação comece nas próprias universidades para que todas as pessoas envolvidas na educação tenham conhecimento do mesmo. Tal como mencionamos, no capítulo relativo à formação de professores, as psicólogas consideram de extrema importância que o tema desta investigação seja incluído no currículo académico da formação inicial e contínua dos professores. Este é um dos caminhos para que se possibilite uma maior compreensão acerca do assunto.

Pelas respostas das entrevistadas quer educadoras e professoras ou psicólogas podemos inferir que o assunto abordado não é totalmente desconhecido pela maioria, embora as respostas dadas não revelem profundo

conhecimento acerca das temáticas, principalmente ao que se refere às Crianças Índigo.

Relativamente à Educação Multi/Intercultural, não demonstraram conhecimentos pertinentes acerca dos conceitos trabalhados nesta área, mas muito claramente tentaram dar respostas valorizadas eticamente, enquanto para a Educação Especial parecem ter alguma referência obtida na licenciatura.

Sublinhamos que embora assumam nos seus discursos a necessidade de formação contínua, a maioria não fez outras formações para além da licenciatura. Reconhecem que o docente deve se auto-avaliar e ter conhecimento acerca da realidade, mas têm como fonte de consulta para a renovação do seu conhecimento científico, basicamente, os veículos de comunicação de massas (TV, Internet, revistas, jornais...). Verifica-se tal facto, principalmente quando respondem acerca das Crianças Índigo.

Parece-nos que existe um discurso de senso comum, repetido mesmo quando tratam de questões complexas, nomeadamente acerca da Inclusão, da necessidade de professores actualizados e especializados, etc.

Notamos disponibilidade e abertura para responder às questões, mas por outro lado uma certa resistência em dizer que não conheciam com profundidade as temáticas abordadas, com excepção de uma Professora que diz não poder falar sobre Índigo por desconhecer totalmente o assunto.

Relativamente às psicólogas, verificamos que apontam aspectos importantes acerca da formação profissional dos professores, mesmo da

Educação Multi/Intercultural e criticam o sistema educativo por não reconhecerem as necessidades específicas das Crianças Índigo.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados obtidos passaremos, no próximo ponto, a elaborar a síntese dos mesmos.

5.2. Síntese dos resultados

Sendo o tema do nosso estudo “Múltiplos Olhares sobre a Criança Índigo. A Educação Intercultural e a Educação Especial”, tivemos desde sempre o objectivo de contemplar as temáticas que se cruzam com o rigor necessário às abordagens académicas, mas sem deixar de prescindir de abertura face às diversas leituras realizadas, principalmente aquelas dirigidas ao conhecimento da Criança Índigo.

Tanto quanto possível buscamos sustentar os nossos interesses a partir de autores reconhecidos nas diversas áreas e com possibilidades de abrir clareiras, nortear o nosso caminho tão repleto de obstáculos desde o início.

Contudo, o desafio proposto se constitui verdadeiramente numa questão de urgência, pois já não devemos calar-nos ou omitir-nos diante de problemáticas tão sérias quanto à falta de acompanhamento e apoio às Crianças Índigo, completamente desconsideradas pelo sistema educativo em vigor e, ainda, em grande parte invisíveis para a Educação Especial.

Para elaborarmos a síntese dos resultados teremos de fazer o confronto entre a nossa pergunta de partida, hipótese e variáveis com os dados que recolhemos através dos questionários e com a teoria que apresentamos nas três primeiras partes desta dissertação.

A pergunta de partida foi construída com a finalidade de se perceber como as perspectivas da Educação Multi/Intercultural podem alargar o campo conceptual da Educação Especial nos estudos acerca da Criança Índigo, por

acreditarmos que a Educação Multi/Intercultural tem sido uma das principais áreas de investigação que se constitui como uma janela aberta para a produção de muitos olhares acerca da realidade, das relações sociais, da preocupação em conceptualizar temáticas marginais para propor nossas posturas face à diversidade e a construção social da diferença.

Entendemos a importância de neste momento darmos conta do percurso feito e se, de facto, conseguimos encontrar respostas significativas. Tendo em conta o que foi descrito no quadro teórico assumido aquando na abordagem das variadas temáticas, consideramos que a Criança Índigo, uma vez que possui um conjunto de características específicas que deve ser trabalhado pelos profissionais especializados, poderá beneficiar-se se a Educação Especial reconhecer que existe um grupo de crianças que necessita do seu Olhar e que tal Olhar pode ser enriquecido pelos pressupostos da Educação Multi/Intercultural.

Para além dos objectivos gerais e específicos foi definida uma hipótese e duas variáveis, que pudessem ser respondidas através da metodologia escolhida.

Relativamente à hipótese, esta investigação veio acrescentar que a Educação Especial pode se beneficiar com o contributo da Educação Multi/Intercultural, permitindo um alargamento conceptual ao assumir como responsabilidade o apoio às necessidades específicas das Crianças Índigo para além daquilo que se considera como sobredotação. Deduzimos que as pedagogias da Educação Multi/Intercultural e a Pedagogia Crítica se concretizam como proposta de mudança, validam a sua importância e

provocam profundas rupturas no conhecimento de mundo, por vezes considerado inabalável. Portanto, acreditamos que a nossa hipótese foi confirmada, pois todas as entrevistadas responderam afirmativamente mediante às suas necessidades de formação e informação acerca da Criança Índigo, afirmando que estas devem ter um lugar na escola e serem devidamente acompanhadas e incluídas.

Além de considerarem a Educação Multi/Intercultural um espaço para se promover atitudes positivas face à diferença, consideram que pode ser um grande contributo para alargar o campo conceptual da Educação Especial quando dizem que cada ser é único e irrepetível e é a diferença que dá cor à igualdade. Mesmo demonstrando conhecimento superficial acerca das temáticas, revelam a necessidade de se buscar soluções no sentido de que todas as crianças devem ser valorizadas.

Afirmam que o sistema de ensino precisa olhar para a diferença de maneira positiva, mas para tanto é necessário que os docentes passem por formação específica e de qualidade. Chegam a apontar défices de conhecimento acerca de determinados temas porque não tiveram, durante a licenciatura, disciplinas que pudessem esclarecer sobre os mesmos.

Quanto às variáveis, podemos adicionar que, de facto, a falta de formação dos professores constitui um obstáculo ao devido apoio à Criança Índigo, bem como o desconhecimento, por parte dos professores, acerca da Criança Índigo conduz à ausência de encaminhamento atempado aos serviços educativos especializados.

Tal como afirma uma das psicólogas, o maior entrave ao atendimento oportuno e eficaz da Criança Índigo passa pela falta de formação dos professores. Este facto leva-nos a afirmar que tal formação devia começar nas escolas de Ensino Superior, uma vez que deveriam ter englobado nos seus currículos este tema. A mesma psicóloga menciona a própria organização do sistema educativo como um agente que dificulta a integração e aceitação do Outro, pelo número excessivo de alunos por turmas, mas sobretudo pelo clima de individualismo que se vive nas escolas, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos.

Todas as entrevistadas demonstraram conhecimento acerca da Educação Multi/Intercultural, embora não aprofundado, uma vez que mediante as possibilidades dadas, responderam aceitavelmente ao que se compreende como sendo Educação Multi/Intercultural.

No que diz respeito à Educação Especial todas as entrevistadas, pelos dados fornecidos, possuem a noção do seu significado. Acreditam que é uma unidade de apoio especializada com currículos adaptados às necessidades de cada criança com a qual se trabalha. Afirmam, ainda, que os professores especializados deveriam ser em número maior, porque são muitos os alunos que cada um tem de apoiar. Admitem que a ajuda seria melhor fornecida se cada docente tivesse menos alunos para auxiliar.

Quanto às Crianças Índigo, apenas uma das Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico não tinha conhecimento relativamente a este assunto. Todas as outras entrevistadas tinham algumas informações acerca do tema,

embora se possa perceber pelas respostas que o grau de conhecimento é superficial.

Em síntese, não pretendemos que este estudo seja conclusivo, na medida em que compreendemos que há muito caminho por se fazer, mas por outro lado temos a confirmação de que a Educação Especial necessita realizar estudos aprofundados para melhor compreender às necessidades das Crianças Índigo, sendo mesmo o lugar ideal para que seja construído um referencial teórico acerca das mesmas. Para além disso, consideramos que a Educação Multi/Intercultural poderá contribuir porque se propõe como espaço de abertura, reflexão, transformação e sobretudo de respeito ao Outro. Neste sentido, estes dois campos podem cruzar-se para produzir um novo horizonte de expectativas acerca dos novos tempos e suas complexidades.

Diante daquilo que avaliamos como resposta à pergunta de partida e a confirmação da nossa hipótese e suas variáveis, passamos às Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens mas novos olhares”

Marcel Proust

Como é próprio de uma investigação, no percurso efectuado, foram encontrados alguns obstáculos. A primeira contrariedade consistiu em encontrar bibliografia que tratasse do tema Índigo. A segunda dificuldade residiu no facto das escolas não terem as Crianças Índigo devidamente identificadas e, portanto, não conseguirmos fazer uma observação directa no estabelecimento de ensino que frequentam. Por fim, quando percebemos que, tanto a cidade do Porto como Lisboa tinham um centro terapêutico nomeado de “Casa Índigo”, foi nosso intuito fazer observação directa com as crianças que frequentavam esta instituição na primeira cidade referida. Tal não foi possível porque a psicóloga, responsável pelo projecto com estas crianças, deixou de exercer as suas funções na “Casa Índigo”. Contudo, tendo em conta o intuito inicial desta investigação, decidimos dirigir o nosso campo de intervenção para os profissionais que poderiam, eventualmente, trabalhar directamente com estas crianças: os professores e psicólogos.

Posto isto e ao finalizar esta investigação é importante dar ênfase à importância do papel do professor como mediador e operador de mudanças, tanto no contexto educativo como para além dele. Consideramos que o apoio e a atenção do docente às Crianças Índigo não somente é fundamental como também pode ser uma excelente alavanca para a mudança que se deve realizar.

A atitude positiva e imparcial do docente é a mais importante para que qualquer criança consiga ter sucesso na aprendizagem e, neste caso concreto, a Criança Índigo. Este êxito influencia tudo aquilo que pode reflectir-se no desenvolvimento das próprias habilidades sociais e na melhoria das aprendizagens em qualquer nível de ensino e contexto social.

Este estudo consistiu num trabalho introdutório que procurou definir, conceptualizar e perceber os múltiplos benefícios do encontro entre três grandes temas como a Educação Multi/Intercultural, a Educação Especial e a Criança Índigo.

Por todo o enquadramento teórico e pelas sugestões de actividades para os docentes trabalharem com as Crianças Índigo, acreditamos que mesmo na (in)conclusão imposta pela falta de respostas às inúmeras questões que permeiam a nossa discussão, conseguimos de alguma forma tocar e realçar assuntos de extrema importância no mundo actual.

Apontamos de maneira geral para algumas feridas narcísicas da humanidade aquando abaladas na sua fé ou conhecimento, mas não concluimos com a certeza de que o narcisismo de algumas ciências contemporâneas concederá, tão cedo, em aceitar que o conhecimento da vida,

do mundo e do ser humano não constrói ou confirma transforma apenas através de dados. Ora, os dados são oferecidos pela própria realidade e, por vezes, são intangíveis a compreensão imediata.

Por outro lado, reconhecemos que a construção teórica acerca da realidade é mais do que essencial para poder dar conta dos fenómenos sociais, culturais e humanos e tratá-los adequadamente: perspectivando o futuro, alterando os contextos, revolucionando as ideias, lançado olhares para o novo, diverso, diferente e desconhecido, assim exercendo a sua principal função que consiste em intervir para transformar.

Aguardamos que a Educação Especial descubra a necessidade de teorizar, investigar acerca das Crianças Índigo e demande às esferas do poder público educativo recursos necessários para avançar com a mudança, podendo ser apoiada pelas premissas da Educação Multi/Intercultural que se sustenta através, também, das Pedagogias Críticas.

Tendo consciência de que o tema deste estudo precisa de divulgação nacional, por todas as escolas, em todos os níveis de ensino (desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário) e em todas as Unidades Curriculares, propomo-nos fazer seminários de esclarecimento para professores e a comunidade educativa em geral, bem como dar continuidade ao tema através de outras pesquisas, publicação de artigos, promoção de Seminários, enfim um conjunto de propostas que possam criar espaços de reflexão, troca, partilha e compreensão acerca das Crianças Índigo.

Os resultados da presente dissertação possibilitam algumas reflexões acerca de como a Criança Índigo é excluída do sistema educativo actual.

Sabemos, assim, que o nosso objecto de estudo está longe de ser concluído e alertamos para a própria impossibilidade de uma conclusão definitiva visto que o assunto, ainda, permanece em grande parte fora do domínio da investigação científica, basta pensarmos que as instituições de Ensino Superior não têm contemplado no seu plano de estudos este tema, tal como refere a maior parte das entrevistadas. Estas tomaram conhecimento do assunto através da televisão ou internet, ou seja, não foram informadas acerca do tema durante o seu período de formação académica. Tiveram disciplinas que contemplavam a Educação Especial, mas não obtiveram informações acerca das Crianças Índigo na Escola Superior que lhes concedeu a licenciatura, tal facto já consiste numa inquietação, visto que as academias são, também, o local de legitimação do discurso científico. Então, qual é o espaço da Criança Índigo? É ambíguo propor a Educação Multi/Intercultural como tal espaço quando estas não são reconhecidas pelo sistema de ensino, mas é legítimo situá-las nos parâmetros da Educação Multi/Intercultural para que possam ser olhadas, valorizadas e incluídas.

Assim, não propomos ou reivindicamos o espaço da Educação Multi/Intercultural para a Criança Índigo porque este é de todos na medida em que valoriza as relações entre o Eu e o Outro, respeitando activamente as subjectividades, propondo a intervenção e o conhecimento do Outro como uma mais-valia. Entretanto, reivindicamos que a Educação Multi/Intercultural possa se oferecer como espaço de abertura no qual a Educação Especial possa ampliar o seu olhar para acolher, e apoiar as especificidades da Criança Índigo em toda a sua expressão de ser e estar no mundo com os Outros podendo

contribuir para o enriquecimento dos contextos face a uma realidade em movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel, *A escola reflexiva*, in ALARCÃO, Isabel (org.) (2001), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed Editora

ATWATER, P. M. H (2008), *Além das crianças índigo. A consciência da nova geração*, São Paulo, Brasil. Prolíbera editora

BARROSO, João (s/d), *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, s/ local de edição, Instituto de Inovação Educacional

BATOLOMÉ, Lilia I., *La pedagogia crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro*

BENI, Rosana (2008), *Crianças Índigo. Uma visão espiritualista. Histórias reais. Como compreender essa nova geração de crianças e jovens*. São Paulo, Brasil. Novo século

CARDOSO, Carlos Manuel (1996), *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora, (1.^a edição)

CARROLL, Lee; TOBER, Jan (2005). *As Crianças Índigo*. Lisboa. Editora Sinais de Fogo – Publicações, Lda

CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed Editora

CORREIA, Luís de Miranda, (2001) *Educação inclusiva ou educação apropriada?* in RODRIGUES, David (org.) (2001), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora

CORTESÃO, Luíza (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional

- CORTESÃO, Luiza, (2001) *Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais – Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã* in RODRIGUES, David (org.) (2001), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora
Educação Multicultural e para os Direitos Humanos (materiais de apoio a escolas e aos educadores/professores); ESEC; Coimbra 2001; pg.16
- FALCÃO, Ilídio de Jesus Coelho (1992), *Crianças sobredotadas – que sucesso escolar?*, Rio Tinto, Edições ASA
- FERNANDES, Helena Serra (1995), *A sobredotação*, Braga, Separata da Revista *Sonhar*, vol. II, pp. 117-122, APPACDM
- FORTIN, Marie-Fabienne (2000), *O processo de investigação. Da concepção à realização*, Loures, Lusociencia
- FREIRE, Paulo (2006), *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra
- GARDNER, Howard *et alii* (2003), *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*, Porto Alegre, Artmed Editora
- GOLEMAN, D. (1995), *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- GONZÁLEZ, J.A.T. (2002), *Educação e Diversidade – Bases Didáticas e Organizativas*, Porto Alegre, Artmed
- GUERRA, Isabel Carvalho (2008), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais. Príncipia Editora
- GUERRA, Tereza (2008), *Crianças Índigo e Cristal. A ponte arco-íris de novas dimensões e vibrações. A Educação do Novo Tempo*. Lisboa: Sinais de Fogo
- Greenwood, Davydd J (1998), *Introduction to action research: social research for social change*. California, Estados Unidos, SAGE Publications
- JARDIM, Maria Antónia (2009), *Crianças Índigo. Novas Atitudes Pedagógicas*. Porto. Edições Universidade Fernando Pessoa
- KIRK, Samuel, GALLAGHER, James (2002), *Educação da criança excepcional*, São Paulo, Martins Fontes
- LEITE, Elvira, SANTOS, Milice Ribeiro dos (s/d), *Metodologia do Trabalho de Projecto*, s/ local de edição

LOPES, João A. (2005), *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: perspectivas de avaliação e intervenção*, Lisboa, Edições ASA

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU

MARCHESI, Álvaro, (2001), *A prática das escolas inclusivas* in RODRIGUES, David (org.) (2001), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria (2007), *Fundamentos de metodologia científica*, São Paulo, editora atlas

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria (2007), *Metodologias de trabalho científico*, São Paulo, editora atlas

MATURANA, Humberto, (2002), *EMOÇÕES E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA*, Belo Horizonte, Editora UFMG

MCLAREN, Peter, KINCHELOE, Joe L. (eds) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Colección Crítica y fundamentos. Barcelona: Editorial Graó

MORENO, Cláudia (coord.) *et alii* (1990), *A criança diferente – manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico*, Lisboa, Ministério da Educação

MORIN, Edgar (2003), *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 8ª edição

MORIN, Edgar (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil

PEREIRA, Anabela (2004), *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Lisboa, Edições Asa, 1ª edição

PERRENOUD, Philippe (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora

PERRENOUD, Philippe (2001), *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, São Paulo, Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2002), *A escola e a aprendizagem da democracia*, Lisboa, Edições ASA, (1.ª Edição)

PINTO, José Lemos (2005), *Escola Global – Quo Vadis?*, Porto, Campo das Letras

PINTO, José Madureira (1986), *Metodologia das ciências sociais*, Afrontamento

PIRES, Eurico Lemos (1995), *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa, Edições Asa

QUIVY, Raymond e LUC, Van Campenhout (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva

RODRIGUES, David (org.) (2001), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora

RODRIGUES, David, (2006), “Deiz ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” in RODRIGUES, David, (2006) *Educação Inclusiva – estamos a fazer progressos?*, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana – Educação Especial e Reabilitação, Lisboa

SANTOS, Boaventura de Sousa (2001), *Transnacionalização da educação – da crise da educação à “educação da crise”*, Porto, Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995:p.41, citado por PERESTRELO, M.F. (2001). In *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação – p. 13.)

SILVA, Manuela Esteves (1992), *Sobredotados: suas necessidades educativas específicas*, Porto, Porto Editora

SILVA, Maria do Carmo Vieira (2008), *Diversidade cultural na escola. Encontros e desencontros*, Lisboa, Edições Colibri

SOUZA, J.F. (2008), *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*, São Paulo: Editora Cortez

STOER, Stephen (2001), *Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social* in SANTOS

TOMLINSON E ALLAN, Carol Ann, ALLAN, Susan Demirsky (2002), *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Lisboa, Edições ASA;

VIEIRA, Ricardo (1999), *Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade*, s/ local edição, Profedições

WARWICK, Cliff, (2001) *O apoio às escolas inclusivas* in RODRIGUES, David (org.) (2001), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora