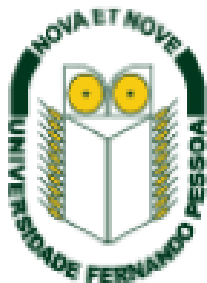


**Célia Francisco Romão**

**A COOPERAÇÃO ENTRE EDUCADORES DE INFÂNCIA E  
DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM NEE. E AS CRIANÇAS ÍNDIGO? QUAL O SEU  
LUGAR?**



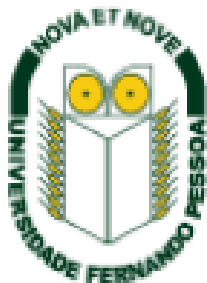
**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Porto, 2012**



**Célia Francisco Romão**

**A COOPERAÇÃO ENTRE EDUCADORES DE INFÂNCIA E  
DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM NEE. E AS CRIANÇAS ÍNDIGO? QUAL O SEU  
LUGAR?**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Porto, 2012**

**Célia Francisco Romão**

**A COOPERAÇÃO ENTRE EDUCADORES DE INFÂNCIA E  
DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM NEE. E AS CRIANÇAS ÍNDIGO? QUAL O SEU  
LUGAR?**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela mestrande Célia Francisco Romão para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Antónia Jardim.

## Resumo

Para que o processo de inclusão seja positivo, é necessário que os docentes tenham consciência do seu papel e da sua função na inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que recorram ao trabalho cooperativo. Neste sentido, o objetivo deste estudo é saber se existe ou não cooperação entre os educadores de infância e os docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE.

Da mesma forma, este estudo aborda o tema das crianças índigo, verificando se os docentes têm conhecimento da existência destas crianças e se concordam com a necessidade destas serem abrangidas pela educação especial.

A nossa investigação baseou-se numa amostra de quarenta e oito educadores de infância e vinte e cinco docentes de educação especial dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré, que acompanham ou acompanharam crianças com NEE, nos respetivos concelhos, e aos quais foi aplicado um inquérito por questionário.

Os resultados mostram que a maioria dos participantes tem uma atitude positiva face à inclusão, admitindo que as diferenças são um fator de enriquecimento para todos. No entanto, surgem algumas incongruências, verificando-se alguma resistência à inclusão que pode ser justificada pelas barreiras que lhe estão subjacentes. Verificamos também que uma percentagem significativa desconhece a problemática das crianças índigo, e embora os que conheçam tenham feito uma abordagem superficial das mesmas, regista-se uma parte significativa que admite a necessidade de acompanhamento destas crianças pela educação especial ou outros técnicos.

**Palavras-chave:** Inclusão, cooperação, educadores de infância, docentes de educação especial, criança índigo.

## Abstract

For the success of the process of inclusion, the teaching staff needs to be aware of their role in the inclusion of children from special needs education and also need to work in a cooperation environment. The purpose of the following study is to show if there is any cooperation between the teaching staff, which includes kindergarten teachers and special education teachers.

Moreover, the following study develops the thematic of indigo children, trying to verify the teaching staff knowledge about their existence and if these children should study in a special needs education environment.

The research was based in a sample of 48 kindergarten teachers and 25 special education teachers from Alcobaça and Nazaré, who worked or are still working with children with special needs education. A survey was undertaken to the sample.

The results show that the majority has a positive attitude towards inclusion, agreeing that being different can be an enrichment factor for all. However, there is some resistance to inclusion, which can be justified for all the barriers surrounding this theme.

A significant number is unfamiliar with indigo children and although admitting they are acquainted to the theme, a significant number also admits these children need a special education by the teaching staff.

**Key-words:** Inclusion, cooperation, kindergarten teacher, special education teacher, indigo children.

## **AGRADECIMENTOS**

Chegada ao final de uma longa caminhada, quero agradecer às pessoas que nela me acompanharam e apoiaram. As palavras que aqui deixo são apenas uma pequena representação dos sentimentos que nutro por essas pessoas.

Aos meus pais, agradeço todo o amor, dedicação e compreensão que me deram ao longo de toda a minha vida.

Agradeço às minhas irmãs e sobrinhas, toda a alegria e confiança que me transmitiram e peço desculpa pelas ausências a que este trabalho me levou.

Ao meu namorado quero agradecer toda a paciência e amor dando-me força para não desistir.

Agradeço às minhas amigas as longas conversas que me deram alento e força para continuar.

Agradeço à Professora Doutora Maria Antónia Jardim a orientação do trabalho, o incentivo e contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional.

**A TODOS, MUITO OBRIGADA!**

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO I - INCLUSÃO.....	7
1) Inclusão Educativa.....	7
1.1) O caminho para a escola inclusiva.....	7
1.2) A educação pré-escolar em Portugal e a inclusão de crianças com NEE.....	11
1.3) O papel do educador de infância na inclusão de crianças com NEE.....	17
1.4) O papel do docente de educação especial na inclusão de crianças com NEE.....	18
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO.....	21
2.1) Formação dos docentes.....	21
CAPÍTULO III - COOPERAÇÃO.....	23
3.1) A cooperação entre o educador de infância e o docente de educação especial na inclusão de crianças com NEE.....	23
CAPÍTULO IV - A CRIANÇA ÍNDIGO.....	26
4.1) O fenómeno “Criança Índigo”.....	26
4.2) A criança índigo e suas características.....	27
4.3) O lugar da criança índigo na educação especial.....	30
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	33
CAPÍTULO V – METODOLOGIA.....	34
5.1) Problemática.....	34
5.2) Objetivos da investigação.....	34
5.3) Questões da investigação.....	34
5.4) Metodologia.....	35

5.5) Caracterização do estudo.....	35
5.6) Procedimentos de aplicação.....	36
5.7) Caracterização da amostra.....	36
5.8) Instrumentos de medida.....	37
PARTE III - RESULTADOS.....	38
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	39
6.1) Análise e tratamento dos dados.....	39
6.2) Apresentação e análise dos resultados.....	39
6.3) Análise das respostas qualitativas.....	67
6.4) Discussão dos resultados.....	75
6.4.1) Discussão dos resultados relativos à Inclusão/Formação.....	75
6.4.2) Discussão dos resultados relativos à cooperação.....	79
6.4.3) Discussão dos resultados relativos às crianças índigo.....	82
CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	85
7.1) Conclusões.....	85
7.2) Limitações.....	89
7.3) Recomendações.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
WEBGRAFIA.....	94
DOCUMENTOS LEGAIS.....	94
ANEXOS.....	95
ANEXO I: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	96

ANEXO II: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....101

### ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1-** Faixa etária dos educadores de infância. .... 39

**Tabela 2–** Faixa etária dos docentes de educação especial..... 39

**Tabela 3-** Tempo de serviço ..... 40

**Tabela 4-** Crianças com NEE integradas nas salas de aula ..... 41

**Tabela 5-** Acompanha crianças com NEE no Pré-escolar ..... 41

**Tabela 6-** Crianças com NEE que recebem apoio da educação especial..... 42

**Tabela 7-** Apoio prestado pelo docente de educação especial..... 42

**Tabela 8-** Circunstância em que é dado o apoio educativo pelo docente de educação especial ..... 43

**Tabela 9-** Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige. .... 44

**Tabela 10 -** As crianças com NEE devem estar numa instituição de educação especial. .... 45

**Tabela 11-** As crianças com NEE devem ser totalmente integradas pelo educador de infância. .... 46

**Tabela 12-** As dificuldades das crianças podem ser minimizadas através do ambiente da sala de aula..... 47

**Tabela 13-** As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor. .... 47

**Tabela 14-** As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do docente..... 48

**Tabela 15-** As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos do grupo. .... 49

**Tabela 16-** As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos. .... 50

**Tabela 17-** A formação inicial dos professores é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais..... 51

**Tabela 18-** Na formação inicial tive abordagem às NEE. .... 52

<b>Tabela 19-</b> Na formação inicial tive abordagem à diferenciação pedagógica.....	52
<b>Tabela 20-</b> É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.....	54
<b>Tabela 21-</b> A experiência anterior com crianças com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.....	55
<b>Tabela 22-</b> Sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças com NEE. ....	55
<b>Tabela 23-</b> É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas. ....	56
<b>Tabela 24-</b> A integração de crianças com NEE deve ser parcial e permitir a saída da sala com o docente especializado ou outra pessoa. ....	57
<b>Tabela 25-</b> O docente de educação especial é um agente importante da escola.....	58
<b>Tabela 26-</b> O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula. ....	58
<b>Tabela 27-</b> O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.....	59
<b>Tabela 28-</b> O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças com NEE. ....	60
<b>Tabela 29-</b> É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças. 61	
<b>Tabela 30-</b> Os docentes ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.....	61
<b>Tabela 31-</b> A integração de crianças com NEE deve ser feita com ajuda do docente de educação especial. ....	62
<b>Tabela 32-</b> A elaboração dos documentos relativos aos alunos com NEE é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo docente de educação especial. ....	63
<b>Tabela 33-</b> O educador de infância e o docente de educação especial definem estratégias em conjunto. ....	64
<b>Tabela 34-</b> É função do docente de educação especial elaborar os documentos relativos aos alunos com NEE.....	65
<b>Tabela 35-</b> O educador de infância e o docente de educação especial reúnem com frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto.....	66
<b>Tabela 36-</b> Os recursos da escola estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE. ....	67

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO I** – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES DE INFÂNCIA

**ANEXO II** – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos e após diversas reformas educativas, a educação passou por várias fases. No que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais, passou de um modelo integrador a um modelo inclusivo. Uma escola inclusiva ultrapassa a integração de alunos com necessidades educativas especiais, promovendo uma pedagogia centrada na criança e onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades e interesses da criança.

Segundo Correia (2003; p.16) os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) trazem consigo “um conjunto de características, de capacidades, mas também de necessidades” específicas que, no quotidiano escolar é fundamental “dar atenção no sentido de maximizar o seu potencial”. Por isso, estas crianças necessitam de serviços de Educação Especial durante parte ou durante todo o seu processo escolar.

Muitas das crianças iniciam o seu processo escolar na educação pré-escolar e é aí que vivem pela primeira vez a realidade ou não realidade da educação inclusiva. Neste sentido, o educador de infância tem um papel muito importante na criação de um ambiente inclusivo e benéfico, não só para as crianças com necessidades educativas especiais, mas também para todas as outras crianças da escola. Dessa forma, a escola tem de identificar e satisfazer as necessidades de todos os seus alunos, adaptando-se aos diversos ritmos de aprendizagem: De acordo com *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais* (2004): “Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz”.

Fomentar a escola inclusiva é tarefa de uma equipa multidisciplinar, que deve funcionar em cooperação para responder da melhor forma possível às necessidades das crianças. Cada vez mais se constata uma acentuada necessidade da competência da cooperação e colaboração no trabalho desenvolvido por professores (Morgado, 2004).

Jardim e Pereira (2006; p.136) definem a competência de cooperação como:

“a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada”.

Segundo Morgado (2004; p.42) a cooperação entre professores de educação especial e professores do ensino regular é a “questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão” nas nossas escolas.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE é o tema deste estudo, que tem como objetivo saber se existe ou não cooperação entre estes profissionais e de que forma esta cooperação promove ou facilita a inclusão nos jardins de infância.

A reflexão sobre a filosofia da inclusão já é extensa e os seus valores são inquestionáveis, mas as atitudes e práticas dos professores bem como da sociedade em geral, nunca serão demais para explorar.

Este tema surgiu pela motivação pessoal do meu trabalho enquanto educadora de infância e por querer aprofundar os meus conhecimentos na área da educação especial. A revisão da literatura levou à motivação científica e social, tendo em conta que a inclusão é uma realidade, que embora muito estudada, carece de estudos na área da educação pré-escolar e na cooperação dos profissionais acima referidos. Segundo vários estudos, os professores do ensino regular depositam toda a carga administrativa nos professores de educação especial, o que levou à necessidade de saber se esta situação também acontece neste nível de ensino.

São várias as investigações sobre a inclusão e algumas sobre a cooperação entre os diversos profissionais que de uma forma ou outra estão relacionados com crianças com NEE, mas ao nível da inclusão na educação pré-escolar são poucos os estudos ainda efetuados.

Irei abordar brevemente alguns dos estudos analisados:

Em 2004, Silva realizou uma investigação sobre “A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no Jardim de Infância”, distribuindo questionários a educadores de infância e pais de crianças com NEE em vinte e quatro jardins de infância do concelho de Vila Nova de Famalicão. Este foi o único estudo que encontrei em Português que está relacionado com o tema da inclusão na educação pré-escolar. A este estudo quero acrescentar a necessidade de saber se existe cooperação entre os vários profissionais, tendo em conta que o professor de

educação especial também é muitas vezes visto como um mediador entre a escola e a família.

Martins (2005) realizou um estudo em que analisou o tipo de atitudes e práticas dos professores do primeiro ciclo de escolas públicas do ensino regular de dois agrupamentos verticais do concelho de Vila Nova de Gaia, face à inclusão de crianças com NEE resultantes de deficiência na sala de aula. Ao inquirir setenta e três professores do primeiro ciclo, Martins concluiu que os professores estão a mudar quanto à inclusão, apontando a colaboração e cooperação como os dados mais relevantes desta mudança. Concluiu ainda que se verifica uma grande necessidade de investimento na formação inicial, assim como na formação contínua. Esta colocou algumas questões no seguimento ao seu estudo tais como: Será que os professores de apoio especializado, ou não, confirmam estas conclusões? Os programas educativos individuais das crianças com necessidades educativas especiais resultantes de deficiência estarão a ser elaborados em conjunto?

Mais uma vez este estudo vai ao encontro do primeiro ciclo e não da educação pré-escolar, verificando-se ainda que se justifica realizar um estudo em que se incluam os docentes de educação especial de forma a saber se de facto existe cooperação.

Um outro estudo feito por Carvalho (2009), “Professores de Apoio Educativo - *Mediadores? Como? Quando*” e realizado junto de oito professores de apoio educativo de um agrupamento de escolas, teve por objetivo compreender como são perspetivadas as funções que desempenham, identificando os processos de mediação envolvidos. Esta concluiu que no trabalho colaborativo com os professores do ensino regular evidenciam-se os aspetos mais de ordem processual/administrativa, parecendo ser mais ténue a articulação pedagógica. O que leva a questionar se de facto existe cooperação e conhecimento sobre o papel de cada um dos profissionais.

Estes foram alguns dos estudos analisados, que embora estejam relacionados com o meu tema, vão ao encontro de outros objetivos e de outros níveis de ensino.

Para além da abordagem à cooperação entre os profissionais acima referidos, no mesmo estudo, far-se-á referência ao tema da “criança índigo”, uma vez que existem poucos estudos sobre este tema. Para além da carência de estudos, a “criança índigo” é uma

nova realidade que necessita de ser conhecida e trabalhada em cooperação com os docentes, para que estas crianças sejam reconhecidas e devidamente acompanhadas.

Em Portugal, verifica-se até então a existência de dois estudos que abordam diretamente o tema das crianças índigo. O primeiro, feito por Aguiar em 2010, “*Múltiplos olhares sobre a criança índigo: educação intercultural e educação especial*”, realizado junto de três educadoras de infância, três professores do primeiro ciclo do ensino básico e duas psicólogas, teve por objetivo fazer um encontro entre a educação multi/intercultural e a educação especial tentando perceber onde a criança índigo tem o seu lugar.

O segundo estudo, recentemente defendido por Tereza Guerra em Outubro de 2012, para a obtenção de grau de doutoramento “*Caracterização da Fundação Casa Índigo: novas investigações pedagógicas*” foi realizado junto de crianças índigo, suas famílias e professores que acompanham estas crianças. O estudo revela os resultados obtidos após a aplicação de questionários às famílias e aos professores destas crianças e jovens e a partir de oito estudos de caso tendo como objetivo geral a validação da importância de novas investigações pedagógicas.

A partir dos estudos acima referidos e de todos os outros analisados, justifica-se a pertinência científica deste estudo por se concentrar na educação pré-escolar, pois é onde se inicia o processo educativo de muitas crianças com NEE e também por haver poucos estudos a este nível de ensino. Para tal, pretende aplicar-se questionários aos educadores de infância e aos docentes de educação especial dos concelhos de Alcobaça e Nazaré.

Este estudo inicia-se com uma primeira etapa de revisão da literatura na qual foram analisados vários conceitos e temas, tais como: a inclusão, abordando o seu significado relativamente ao contexto educativo; o caminho para a escola inclusiva, no qual se fez uma breve abordagem à evolução da educação no sentido da inclusão de crianças com NEE nas escolas; a educação pré-escolar em Portugal e a inclusão de crianças com NEE, focando a caminhada deste nível de ensino e a sua importância; o educador de infância e o professor de educação especial, ponto onde foi definido o papel de cada um destes profissionais e a sua importância relativamente à inclusão; a formação dos docentes, ressaltando a importância da mesma para responder às necessidades específicas das crianças; cooperação entre o educador de infância e o professor de educação especial, defendendo a importância desta competência; a criança índigo,

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

referindo as suas características e suas necessidades educativas; e justificação do estudo através da qual se justifica a necessidade da realização do mesmo, recorrendo a necessidades sentidas nestas áreas e apontadas pelos diversos estudos já realizados.

Na segunda parte, que diz respeito à abordagem empírica, formulou-se a problemática do estudo, bem como os objetivos e as metodologias que se pretendem seguir.

Finalmente, na terceira parte, direcionada aos resultados obtidos, apresentou-se a análise e tratamento dos dados obtidos apresentando alguns aspetos mais relevantes do nosso estudo.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **CAPÍTULO I – INCLUSÃO**

### **1) Inclusão Educativa**

A inclusão é um conceito abordado de diversas formas por vários autores, sendo alvo de estudos e investigações em diferentes domínios.

Segundo Rodrigues (2003), a inclusão ao nível da educação não pode ser separada da inclusão social, no seu sentido mais lato, acrescentando que a inclusão educativa “chega à escola quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados” como fazendo parte do “património de cada pessoa”.

#### **1.1) O caminho para a escola inclusiva**

A escola inclusiva tem uma longa “caminhada”, tendo evoluído ao longo dos anos e passando de um modelo integrador para um modelo inclusivo.

Até aos anos setenta do século XX, os alunos portadores de necessidades educativas especiais não tinham direito a frequentar uma escola pública, sendo excluídos do sistema educativo e entregues a instituições ou lares. Segundo Ainscow (1997), foi ao longo desta década que se verificaram mudanças significativas, direcionando-se uma maior preocupação para a igualdade de oportunidades. Assim, foram implementadas algumas medidas de suporte aos alunos com problemas, designadamente, a criação de turmas especiais dentro das escolas regulares ou articuladas com estas, tentando criar respostas educativas num ambiente o mais normalizado e o menos restritivo possível, surgindo assim o conceito de “normalização”.

Segundo Correia (1999, p.26), numa primeira etapa e até 1986:

“A integração tinha essencialmente como destinatários os ‘portadores’ de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. (...) O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Assim o que acontecia era uma integração meramente física do aluno e não a inclusão do mesmo.

A partir dessa altura, o tempo foi rico em reformas educativas tais como: a *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, assiste-se a uma modificação no que respeita a esta conceção de ‘Escola Integrada’. Um dos principais objetivos consagrados referidos no Artigo 7.º, alínea j, é:

“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Os alunos têm “direito à educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restritivo possível (*Lei de Bases do Sistema Educativo*, n.º 46/86 e *Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*, n.º 9/89)” (Costa, 1996, p. 158). Na sequência da publicação desta Lei, e para dar corpo a esta nova dimensão de escola, emergem vários documentos legais que consagram medidas orientadoras do trabalho que envolve crianças com necessidades educativas especiais.

Foi a partir desta viragem de conceções que o Ministério da Educação publicou o Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, sendo que este último pode ser considerado como um marco histórico em Portugal, no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, nas turmas e escolas do ensino regular.

Em relação ao primeiro diploma, é definido o regime de gratuidade e escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens sem exceção, ou seja, todos os alunos têm direito ao ensino básico de uma forma gratuita, em igualdade de circunstâncias. Por outro lado, a escola obriga-se a aceitar todas as crianças e jovens, independentemente de terem ou não qualquer tipo de limitação física ou intelectual.

Relativamente ao Decreto-lei 319/91, este veio consagrar a lógica da ‘normalização’, isto é, a ideia de que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximo possível do normal, para as pessoas da sua idade e meio envolvente.

Embora as mudanças fossem muitas e rumassem na direção certa, a educação especial continuava a ser vista numa perspetiva de integração o que não era suficiente, pois o mais importante era que os alunos se sentissem verdadeiramente incluídos na dinâmica escolar. Devido a esta necessidade, em 1994, a educação especial sofreu outro avanço, orientado por um novo conceito de “Escola Inclusiva”. O movimento da verdadeira inclusão ganhou força com a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO*, realizada em Salamanca (Espanha), em Julho de 1994. Subjacentes à *Declaração de Salamanca* estão os seguintes documentos: a) *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), que tem por base o princípio de que todo o ser humano tem direito à educação; b) *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), que defende que todo o indivíduo tem direito à educação; c) *Normas das Nações Unidas* (1993) que abordam a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. O destaque na referida declaração vai para o princípio que norteia qualquer dinâmica escolar que se pauta pela inclusão, ou seja, todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (*Declaração de Salamanca*, 1994). Nesta perspetiva, o termo integração começa a dar lugar à inclusão.

Em Portugal, revogando o anterior documento legal, o Decreto-lei 319/91, surge o Decreto-lei 3/2008 publicado a 7 de Janeiro, o qual norteia atualmente, o sistema de educação especial, referindo que:

“a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”.

Assim, no artigo 1.º, ponto 1, verifica-se que o referido decreto-lei define os apoios especializados a prestar desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, criando condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida de carácter permanente.

No ponto 2, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio, são referidos os objetivos da educação especial para:

“a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

Com esta nova lei e segundo o artigo 6.º, ponto 3, dá-se um novo rumo ao processo de avaliação das necessidades educativas especiais das crianças, uma vez que este se inicia com a elaboração de um relatório técnico-pedagógico onde:

“constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual”.

Atualmente, ao referir-se a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares, fala-se para além da integração destas crianças junto dos seus pares. Segundo Correia (2003; p.21) a inclusão passa por “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais”.

Uma escola inclusiva ultrapassa a integração de alunos com necessidades educativas especiais, promovendo uma pedagogia centrada na criança e onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades e interesses do sujeito. Nesta perspetiva, o Decreto-lei 3/2008 consagra, também no seu artigo 16.º, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem com vista a promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido são definidas como medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual e f) Tecnologias de apoio.

O modelo de Escola Inclusiva trouxe uma nova conceção de escola, na qual se promove a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, quer moderadas quer severas, nas classes regulares. É considerado por Porter (1994):

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a

idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”

Para se estar na presença de uma escola verdadeiramente inclusiva é necessário um grande esforço e empenho por parte de todos os intervenientes no processo educativo, de forma a ultrapassar barreiras que, por vezes, são grandes entraves a uma prática pedagógica promotora da inclusão das crianças com NEE, como confirmam Sanches e Teodoro (2007, p. 110):

“Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação (...)”

Ainda na mesma perspetiva, mas segundo Fonseca (2002), fomentar a escola inclusiva é tarefa de uma equipa multidisciplinar, a qual deve seguir uma estratégia do tipo “pensar em grupo é pensar melhor”, pois só assim se podem explorar todas as potenciais opções de inclusão e não só as mais correntes, acessíveis ou tradicionais.

Para que se verifique, de facto, um bom trabalho numa equipa multidisciplinar, é muito importante que cada um dos intervenientes conheça o seu papel e as suas funções, assumindo as suas responsabilidades. É também fundamental que todos eles trabalhem de forma cooperativa para que se verifique um esforço conjunto com o mesmo fim.

## **1.2) A educação pré-escolar em Portugal e a inclusão de crianças com NEE**

Para uma abordagem sobre a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar é importante traçar uma breve panorâmica sobre esta etapa da educação, a sua evolução e respetivas influências.

A educação pré-escolar tem como objetivo dar resposta a todas as crianças a partir dos três anos de idade até ao seu ingresso na escolaridade obrigatória. Indo ao encontro deste objetivo, a inclusão de crianças com NEE faz-se, segundo Allen e Schwartz, em “contextos naturais e pressupõe um estatuto social idêntico ao das crianças com um desenvolvimento típico”. (cit. *in* Correia, 2005; p. 54)

Em Portugal, entre 1910 e 1926, nos tempos da primeira República surgiu a preocupação com a primeira infância. Porém, já existiam alguns pedagogos e jardins de

infância anteriores a esta data. Exemplo disso foram o pedagogo e poeta português João de Deus e o seu filho João de Deus Ramos, que desenvolveram um método de iniciação à leitura, através do método João de Deus. Estes jardins de infância seguiram “o espírito e a doutrina da Cartilha Maternal” Vasconcelos (2009; p. 14) para crianças entre os quatro e os oitos anos de idade.

No dia do centenário de Froebel (1882), foi inaugurado o primeiro jardim de infância em Lisboa, o Jardim da Estrela. Mais tarde, no Porto, começou a funcionar uma secção infantil no Colégio da Boavista, iniciando-se a preocupação com a formação dos profissionais.

A *Lei-quadro da Educação Pré-escolar* foi aprovada em 1926, definindo os conceitos de rede pública e privada. Embora sendo complementares, o Estado deveria expandir a rede pública e conferir a gratuidade da componente pedagógica, da educação pré-escolar considerada a primeira etapa da educação básica. No entanto, com o domínio da ditadura, a primeira infância foi retirada do sistema público de ensino. Prevaleram contudo, iniciativas ligadas sobretudo à assistência social e simultaneamente foi-se desenvolvendo a educação pré-escolar de iniciativa privada, sobretudo para as crianças de classes privilegiadas. (Vasconcelos, 1999).

Nos dias de hoje, as atenções que recaem sobre a educação de infância regular, a educação de crianças em risco ambiental e a educação especial, são fruto de um conjunto de fatores, tais como o desenvolvimento social, histórico e político, os esforços de pais e de profissionais e os resultados científicos.

Quando se fala de educação inclusiva pré-escolar em Portugal torna-se importante recorrer à legislação que contribuiu para a inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância. Foram dois os documentos que traduziram os princípios de uma política inclusiva e que influenciaram a legislação: PL 94-142, de 1975, dos Estados Unidos da América, em que a *Education for All Handicapped Children Act* obriga os estados a proporcionar educação gratuita e adequada num meio natural, às crianças com NEE dos zero aos vinte e um anos; e atribui fundos de incentivo aos programas destinados às crianças com NEE dos três aos cinco anos, enquanto a prestação de serviços para as crianças dos zero até aos três anos, com NEE, só surge, pela primeira vez, em 1986 com a PL 94-457. Estes dois documentos serviram de base para a elaboração da mais importante legislação produzida, até à data, no âmbito da educação especial em

Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (Costa e Rodrigues, 1999; Costa, 2003; Serrano, 2003, 2007), que regula a integração de crianças com NEE nas classes regulares.

Posteriormente, surgiu a Portaria n.º. 611/93, de 29 de Junho, dando maior ênfase à frequência de crianças com NEE nas classes regulares do pré-escolar. Esta portaria foi importante para a definição de regras que regulam a frequência das crianças dos três aos cinco anos nos estabelecimentos públicos do Ministério da Educação

Em 1995, o Governo garantiu uma educação básica de qualidade para todos, através do documento *Educação, Integração, Cidadania* (ME, 1998). Afirmou ainda a vontade de tornar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, garantindo a democratização e universalização da mesma e reforçou ainda a prioridade da função educativa na educação pré-escolar.

Pouco depois, em Maio de 1996, o Governo apresentou uma proposta à Assembleia da República, denominada como *Pacto Educativo* no qual convida todos os parceiros: públicos e privados, e outros, a unir esforços para melhorar a educação do sistema português. Este *Pacto Educativo* tem como princípio que a educação é da responsabilidade de todos, considerando a escola como essencial no processo educativo e a união entre a comunidade e a educação a nível local. Propõe ainda a redefinição das relações entre o Estado, a educação e a sociedade, de modo a incluir uma maior participação de todos os parceiros e forças sociais na tomada de decisão e na execução das políticas educativas. O Estado compromete-se ainda, a desenvolver medidas de maximização do nível de educação da população portuguesa para se aproximar do nível de desenvolvimento dos outros países da União Europeia (Vasconcelos, 2000).

Em 1997, registou-se um momento chave na educação pré-escolar portuguesa, criando-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar que visava garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 147/97. A *Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar* reconhece o princípio da tutela pedagógica única como competência do Ministério da Educação. A tutela pedagógica única é considerada por Formosinho (1997) como

“o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social”.

Vasconcelos, (2002; p.107) acrescenta que a tutela pedagógica única implica “a criação de regras comuns a todos os contextos de educação pré-escolar”. A tutela pedagógica única é também esclarecida nas *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar* (DEB, 1997/2002, cit. in Vasconcelos, 2009).

O Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, que regulamenta as orientações curriculares para o ensino das crianças dos três aos cinco anos, defende a escola inclusiva e preconiza a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Assim sendo, as orientações curriculares segundo Silva (cit. In Malheiro 2010) assentam no princípio de que não há um único modo correto de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a adaptação de diferentes modelos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto” (Evans, cit. In Malheiro 2010).

Este despacho para além de regular a educação neste nível de ensino, inclui também outros aspetos que poderiam contribuir para uma maior qualidade educativa. Para Silva (1997) esta qualidade devia ser incentivada aos educadores na reflexão das suas práticas, na necessidade de atribuir intencionalidade educativa baseada no planeamento e avaliação do processo educativo, assim como nos seus resultados. Inclui ainda o conceito de escola inclusiva em que o planeamento é realizado a pensar no grupo e está adaptado e diferenciado, tendo em conta as características individuais de cada criança. Isto permite criar condições estimulantes para o desenvolvimento, em que a criança com NEE beneficia das mesmas oportunidades educativas que todos os seus pares.

Mais tarde surgiu o Despacho 891/99 que foi a primeira legislação de Intervenção Precoce (IP), tendo como objetivo orientar a organização e prestação de serviços a crianças com NEE e suas famílias. Este despacho baseou-se na experiência do *Projeto Integrado de Intervenção Precoce no distrito de Coimbra* (PIIP de Coimbra), iniciado em 1989, refletindo a filosofia preconizada pela legislação atual de IP. Segundo Serrano (2007; p. 71) é considerado o primeiro programa “coordenado, multidisciplinar, interserviços, envolvendo serviços de saúde, educação e assistência social, que usa os recursos da comunidade”.

O despacho supracitado legisla a intervenção precoce que se destina às crianças e suas famílias, sob a tutela do Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da

Segurança Social. Serrano (2007) identifica-o como sendo peça legislativa única, comparativamente à legislação dos outros países, por reunir e responsabilizar três Ministérios. É também relevante por ser o primeiro documento que promulga a intervenção na faixa etária dos zero aos três anos de idade, considerando ainda as idades entre os zero e os seis anos de idade, para as crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do seu desenvolvimento e respetivas famílias. Porém, este documento sobrepõe-se a outra legislação ao contemplar as crianças com as idades compreendidas entre os três e os seis anos, que já se encontravam contempladas no Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto e na Portaria 611/93, de 29 de Junho (Serrano e Correia, 2005).

A prestação de serviços e a abrangência etária dos programas de intervenção precoce, tem levantado alguma controvérsia, defendendo uns que deveria abranger as crianças dos zero aos três anos e outros que deveria abranger as crianças dos zero aos seis anos. Esta controvérsia na legislação levanta algumas dúvidas aos profissionais no que concerne à operacionalização de um plano de intervenção a aplicar às crianças dentro desta faixa etária que frequentam o jardim de infância e que igualmente se enquadram na IP. Segundo o despacho n.º. 891/99, a criança deve ter um Plano de Intervenção Individualizado (PII ou PAFI), centrado na família. No entanto, ao seguir o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, a criança deve ter um Programa Educativo Individual (PEI), centrado na criança.

O Diário da Republica, 1ª Série, n.º193, de 06 de outubro de 2009 decretou a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). No artigo 8.º, nomeadamente na alínea f) define-se que o PAFI deve ser articulado com o PEI aquando da transição das crianças para o jardim de infância ou para as escolas do ensino básico.

O Despacho 319/99, entre outros, foi posteriormente revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Este Decreto define os apoios especializados a prestar e concentra-se nos vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao secundário. Com base neste documento, pretende-se delinear um currículo individualizado adequado às características e necessidades específicas. Surgiu ainda, o Decreto-Lei 281/2009 que reporta a utilização da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens, da organização Mundial de Saúde* (ICF - CY 2007).

Revendo-se numa escola inclusiva, vários são os investigadores que defendem que as crianças com NEE devem ser inscritas em grupos do ensino regular, recomendando a aplicação de serviços inclusivos (Wolery e McWilliam, 1998). Apesar de considerarem não haver diferenças nos resultados ao nível do desenvolvimento das crianças que beneficiam de programas inclusivos e segregados, as crianças em programas inclusivos tendem a ter vantagem nas habilidades sociais e comportamentais (Buysse e Bailey, 1993).

Atualmente, mesmo com os normativos legais a vigorar há alguns anos e a opinião favorável de diferentes investigadores face à inclusão de crianças com NEE em salas do ensino regular, ainda se continua a assistir à disparidade entre práticas consideradas ideais e reais.

A frequência na educação pré-escolar tem benefícios tanto para as crianças com NEE como para as crianças sem NEE. Os benefícios para as crianças com NEE são defendidos por vários autores. Segundo Serrano (2007; p.26) “os resultados obtidos pelas crianças que frequentam o pré-escolar ultrapassam claramente quaisquer padrões de desenvolvimento cognitivo”. Por sua vez, Antunes e Graça (1997), afirmam que as crianças com NEE ao imitarem o que os seus pares fazem, potencializam tanto as suas capacidades cognitivas como as capacidades de socialização ultrapassando deste modo as dificuldades sentidas e integrando-as nas suas competências. Segundo Almeida (2000), as crianças sem NEE beneficiam da inclusão, porque aprendem a aceitar a diversidade e a favorecer atitudes positivas face à diferença.

Para a implementação de práticas inclusivas para além de outros fatores a formação dos profissionais é importante, no sentido de aumentar o nível de qualidade dos cuidados que prestam (Correia, 1997). A formação especializada dos profissionais tem sido uma das preocupações da Intervenção Precoce, tendo surgido nas várias Universidades cursos de especialização e mestrado na área da educação especial.

Foram ainda tomadas medidas para melhorar a educação pré-escolar através da exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. Outra das medidas passou pela publicação do Decreto-Lei nº. 240/2001, que define o Perfil Geral e os Perfis Específicos para os educadores de infância e também para os professores do

primeiro ciclo do ensino básico, estabelecendo de igual modo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir.

### **1.3) O papel do educador de infância na inclusão de crianças com NEE**

Tendo como referência a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, é o educador de infância que assegura as orientações e as atividades na educação pré-escolar. Os educadores de infância têm também vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade.

Tendo em conta que é já na educação pré-escolar que muitas crianças iniciam o seu processo educativo, é também neste contexto que se deve iniciar uma escola inclusiva. O educador de infância tem um papel importante nesse processo que vai ao encontro dos seus deveres e funções definidas no *Perfil geral de desempenho profissional dos docentes* (que abrange o educador de infância, os professores de ensino básico e secundário).

As leis que regem a educação são bem claras e ao analisar o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, encontram-se alguns pontos explícitos no que diz respeito à ação do docente na inclusão. Na Dimensão profissional, social e ética pode verificar-se as seguintes alíneas relativas à ação do docente: b) Exerce a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral; c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação. Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: g)

Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos; h) Assegura a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais. Por fim, na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade: a) Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.

#### **1.4) O papel do docente de educação especial na inclusão de crianças com NEE**

O docente de educação especial é um docente com formação especializada e surge no apoio à inclusão de alunos com NEE. Para um conhecimento maior das suas competências, o Despacho Conjunto n.º 198/99 (2ª série), de 3 de Março, serve como referência, pois apresenta quatro grupos de competências deste profissional.

O primeiro grupo define as competências de análise crítica, sendo competência do docente, interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais; Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional; Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

O segundo grupo define competências de intervenção, tais como: Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais; Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência,

nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (revogado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro), relativas a alunos com necessidades educativas especiais; Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social; Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; Dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

O terceiro grupo diz respeito às competências de formação, de supervisão e de avaliação: Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Por fim, o quarto grupo remete para competências de consultoria: Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Segundo Lieberman (cit. in Nascimento, 2010):

“para indivíduos com *discapacidades* haverá sempre necessidades de serviços especiais, pois os professores de educação especial possuem saberes que os professores do ensino regular não detêm, tais como serem peritos numa dada problemática e articularem diretamente com outros membros de uma equipa alargada (...) para congregar esforços que respondam às necessidades de cada criança”.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Nos dias de hoje não há dúvidas de que o docente de educação especial tem um papel fundamental nas escolas, desde a intervenção precoce até ao final da escolaridade obrigatória. O docente de educação especial:

“ (...) aponta, hoje em dia, para perfis de desempenho junto de populações com problemáticas específicas independentemente do seu nível de educação ou de ensino, abrangendo competências de avaliação e intervenção direta e ainda a análise e a compreensão fundamentada quer das necessidades educativas do aluno, quer das necessidades da família e do contexto social.” (ME, DGIDC, 2006; p.7).

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education*, o apoio por parte dos professores especializados desempenha um papel crucial, já que não se pode esperar que todos os professores titulares de turma tenham o conhecimento suficiente para responder a cada necessidade específica (EADSNE, 2003; p.9).

## CAPÍTULO II – FORMAÇÃO

### 2.1) Formação dos docentes

Tendo em conta a importância da educação na manutenção das sociedades, é necessário reconhecer a necessidade de formação dos docentes que atendem às necessidades e desafios impostos pela educação inclusiva.

Tal como citado no documento composto e editado pela UNESCO, *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (2005; p.17):

“Aceitar a mudança é essencial para a aprendizagem. Isso significa que as escolas deviam fomentar a criação de locais onde os professores aprendam com a experiência da mesma maneira que eles esperam que os seus alunos aprendam com as tarefas e atividades nas quais estão envolvidos. Os professores que olham para si próprios como alunos dentro da sala de aula provavelmente terão mais sucesso na aprendizagem dos seus alunos.”

Em várias investigações e abordagens científicas são referidas as lacunas na formação inicial dos professores. Segundo Nascimento (2010) verifica-se:

“uma importante lacuna no enquadramento dos novos cursos de formação de professores, perspetivados segundo os princípios do Processo de Bolonha, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro – que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência – uma vez que não contempla a necessidade de preparar os futuros docentes na área da inclusão e das NEE”.

Também Correia (2008; p. 54) reforça que o “resultado deste comportamento desastroso” é que “a maioria das instituições de ensino superior não está a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias, na adequação dos seus planos de estudos”.

Na *Declaração de Salamanca* podemos verificar que houve um apelo a todos os governantes incitando-os a “garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994; p.10).

Segundo Nascimento (2010; p. 476), defende-se assim a importância dos vários tipos de formação – inicial, contínua e complementar – para todos os elementos da equipa que,

direta ou indiretamente, exercem um papel de relevo junto da criança e da família, incluindo, especificamente, áreas de estudo relacionadas com o trabalho em parceria, com as famílias e com os outros profissionais.

Tendo em conta as afirmações supracitadas, podemos concluir que, os profissionais, neste caso os educadores de infância e mesmo os docentes de educação especial, carecem de formação ao nível das NEE e da educação inclusiva, nas suas formações base. A verdade é que o sistema escolar é cada vez mais burocratizado e as turmas vão crescendo, o que não facilita a busca de formação por parte destes profissionais. Já Simon (1998, p. 135) afirmava que:

“a necessidade de informação e formação é evidente. Não se pode deixar os docentes viver da ilusão de que a boa vontade e o interesse pela criança podem ser suficientes para aceitar uma criança deficiente numa classe”.

### **CAPÍTULO III – COOPERAÇÃO**

#### **3.1) A cooperação entre o educador de infância e o docente de educação especial na inclusão de crianças com NEE**

Hoje em dia, com a evolução da Escola Inclusiva, assiste-se cada vez mais a uma grande necessidade de cooperação no trabalho entre docentes.

O termo cooperação é atualmente discutido, mas a sua definição tem sido pouco clara. Cooperar, colaborar ou trabalhar em equipa, são termos que nos levam ao trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, pressupondo a partilha de experiências, conhecimentos e o saber-fazer que podem resultar numa tomada de decisão coletiva ou numa ação cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros.

Johnson e Johnson (1989) definem cooperação como um processo interativo que proporciona às pessoas com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos, sendo que a sua base é a interdependência social positiva.

Na perspetiva de Friend e Cook (2000), a cooperação pressupõe a participação ativa de duas ou mais pessoas que, possuindo qualidades e atributos diferentes, assumem o compromisso de trabalhar em conjunto com vista a alcançar objetivos discutidos e estabelecidos no seio de uma equipa. Num plano ideal, a participação em experiências de natureza cooperada deve ser construída na base do voluntariado, com o objetivo de assegurar um compromisso de envolvimento natural neste processo.

Para Pugach e Johnson (1995), cooperação visa cumprir quatro papéis: apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades, facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas, informar e partilhar experiências, e prescrever um conjunto de medidas a ser aplicadas por outros colegas que beneficiam de uma ajuda complementar.

Indo ao encontro da afirmação de Snell e Janney (2000), o processo de cooperação desenrola-se através da identificação do problema, da sugestão de algumas soluções, da avaliação dos prós e contras dessas soluções, da seleção das soluções mais adequadas e do estabelecimento de um plano de ação.

A probabilidade de se resolver com sucesso um problema em cooperação é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e de especialidades durante essa interação e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada.

Jardim e Pereira (2006; p.136) especificam a definição de cooperação, como:

“a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada”.

Pode concluir-se que a cooperação exige sentido de equipa, na qual cada indivíduo contribui oportunamente, buscando respostas e soluções para problemas comuns e produzindo resultados através de ações compartilhadas com vista a melhorar o desempenho de todos.

É importante que na inclusão das crianças com NEE, o educador se sinta predisposto a cooperar com o docente de educação especial e vice-versa, que os objetivos sejam definidos em conjunto tendo em vista o mesmo fim. Essa situação pode analisar-se na seguinte citação: “Os valores partilhados tornam possível a cooperação da mesma maneira que a falta deles torna difícil o trabalho em conjunto” (UNESCO, 2005; p.19).

É de referir também Morgado (2004;p. 42) que analisa um conjunto de estudos que sugerem que a cooperação entre professores, pais e outros profissionais é “uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos”. Este acrescenta ainda que a cooperação entre os professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular é a “questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão” nas nossas escolas.

Ao nível dos professores, este tipo de trabalho entre pares potencia uma maior implicação do professor do Ensino Regular no processo da inclusão, fomenta a interdependência profissional, estimula o diálogo e a resolução cooperativa de problemas práticos e reais. Desta forma, leva à reflexão sobre as práticas dos professores.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

É importante que a cooperação aconteça não só entre os educadores da criança com NEE mas também em toda a comunidade educativa, tal como justificada pela seguinte afirmação de Bénard da Costa *et alii* (2006, p. 26)

“Uma boa gestão escolar depende do desenvolvimento ativo e criativo dos professores, auxiliares, assim como do desenvolvimento dum cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos”

## CAPÍTULO IV – A CRIANÇA ÍNDIGO

### 4.1) O fenómeno “Criança Índigo”

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

Ao longo do tempo, tem vindo a ser alertado pelo senso comum a existência de um grupo de pessoas com comportamentos e mentalidades diferentes. Assim, vários autores e investigadores têm abordado o tema das crianças índigo, tal como Carrol (2005) que abordara este tema no passado. No entanto, as informações prestadas foram apreciadas de forma imprudente pela comunidade científica, sendo com frequência alvo de ironia, repúdio e desconsideração total.

Embora tenha havido e ainda se verifique alguma resistência e desconsideração pelo tema, há autores e investigadores que se esforçam por defender a coexistência de plurais, defendendo que somos seres humanos plurais, diferentes uns dos outros e que toda essa diversidade não deve ser discriminada, posta de parte, repudiada e desconsiderada. Pelo contrário, a diversidade deve ser valorizada e acarinhada, para que todos possam dar o seu contributo, de forma a viver numa sociedade inclusiva.

Em Portugal, com os estudos realizados por Guerra (2007), Jardim (2009) entre outros, e à semelhança do que acontece noutros países, o tema começa a ser pesquisado de forma mais reconhecida e aprofundada. No entanto, segundo Meneses, R., num estudo realizado e apresentado no livro *Criança Índigo Novas Atitudes Pedagógicas*, de Maria Antónia Jardim publicado em 2009, há muitos portugueses que nunca ouviram falar de crianças ou adultos índigo e os que ouviram haviam-no feito em contextos bastante diversificados, mais ou menos formais (desde a Universidade à Internet ou à simples telenovela). Os participantes do estudo que conheciam a expressão tinham uma escolaridade muito superior à média nacional.

Segundo Oliveira, J. (“Historial índigo”. In: Jardim, M. *Crianças Índigo- Novas Atitudes Pedagógicas*, 2009; p.19), o termo “Criança Índigo” foi criado por Nancy Ann Tappe (1982) que elaborou um sistema para classificar as pessoas segundo a sua aura

espiritual. Através de observações efetuadas, esta concluiu que estas crianças tinham uma aura cor azul índigo.

Tappe afirma ainda, que o fenómeno índigo é reconhecido como uma das mais excitantes mudanças da natureza humana que já foram registadas, com maior frequência na década de 1980.

Oliveira refere que através da realização de vários estudos, chega mesmo a ser referenciado que estas crianças possuem alterações ao nível do ADN.

Por sua vez, Guerra, T. (“Uma Nova Educação para Novas Crianças”. In: Jardim, M. *Crianças Índigo- Novas Atitudes Pedagógicas*, 2009; p. 60) afirma que o “fenómeno Índigo” nasceu nos Estados Unidos com Lee Carrol e Jan Tober, autores do primeiro livro intitulado *The Indigo Children*. Este livro foi divulgado por todo o mundo, tendo em conta as características comuns que várias crianças e jovens apresentavam, não sendo mais do que o fruto da evolução da própria espécie humana.

#### **4.2) A criança índigo e suas características**

Tappe (cit. in Aguiar, 2010) referiu características de fisionomia comuns a estas crianças, tais como olhos grandes e claros. Caracterizou-os ainda como sendo extremamente inteligentes e precoces, com uma memória espantosa e um forte desejo de viver intensivamente.

Jardim, M. (2009; p.77) afirma que as crianças índigo apresentam rebeldia acerca dos medos, tabus e preconceitos sociais, ao mesmo tempo que um entusiasmo pelo diferente, pelo novo, por ideias e mundos imaginários.

Segundo Guerra, T. (2009; p.61), as crianças e os jovens denominados índigo são: intuitivos, sensíveis, tendencialmente hiperativos, com particularidades raras de perceção e compreensão. São muitíssimo criativos, sensitivos, computadorizados, com uma memória invulgar e dotados de uma inteligência espacial e criativa. Têm carácter de líder e não aceitam a mentira, a manipulação, a corrupção ou a coação. Além disso, são interrogadores e questionam a autoridade dos sistemas educativos, sociais ou outros que se apresentem demasiado rígidos na sua organização e instalados nas suas decisões, porque os encontram desprovidos de lógica ou de sentido prático mais abrangente, no

que se relaciona com as Leis Universais. Por vezes, no início da escolaridade, apresentam dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com os educadores, professores e com os colegas.

Para além das características supracitadas, Tappe (2003) e Guerra (2008) vão mais além, afirmando que dentro do grupo de crianças índigo existem quatro tipos de crianças, possuindo cada uma delas o seu objetivo. Tendo em conta esta afirmação, passaremos a definir cada um deles.

Em primeiro lugar, as crianças índigo Humanistas são líderes, têm como finalidade trabalhar com massas. No futuro poderão ser médicos, professores, advogados, os políticos de amanhã. Segundo Tappe (cit. por Oliveira, J. In: Jardim, M. *Crianças Índigo- Novas Atitudes Pedagógicas*, 2009; p. 20) os Humanistas “são muito hiperativos e extremamente sociáveis. Têm pontos de vista muito definidos e um corpo um pouco desajeitado (...) São muito distraídos e leitores incorrigíveis”.

Já as crianças denominadas por Conceptuais, estão mais interessadas em “projetos” do que em pessoas. Guerra (2009) chama-lhes intelectuais e tecnológicos. Serão possivelmente os futuros pilotos, engenheiros, astronautas. Segundo Oliveira, são crianças atléticas e controladoras.

O grupo de crianças Artistas, também chamadas de Cristal são, de acordo com Guerra (2009) muito sensitivos e o seu corpo é geralmente pequeno. Têm uma tendência para as artes, são criativos e serão os futuros artistas e professores.

Finalmente, Guerra (cit. in Aguiar, 2010) defende que as crianças índigo com a sua vertente Interdimensional mais acentuada, confundem-se com as crianças 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, J. (“Historial índigo” In: Jardim, M. *Crianças Índigo- Novas Atitudes Pedagógicas*, 2009; p. 22) acrescenta que as crianças índigo Interdimensionais são mais altas que as restantes e com um ou dois anos de idade, já respondem positivamente com “sim, já sabia” ou “sim, sou capaz de fazer” quando questionadas. São elas que trarão novas filosofias e novas religiões a este mundo. Este autor afirma ainda que estas crianças são o ponto entre a terceira e a quarta dimensão. A terceira dimensão diz

respeito à dimensão da razão, a dimensão do pensamento, e a quarta dimensão à dimensão do ser.

Segundo Virtue, D. (cit. por Oliveira, J. “Historial índigo”, In: Jardim M. *Crianças Índigo- Novas Atitudes Pedagógicas*, 2009; p.23) estas crianças são inerentemente científicas, inventoras e artistas mas a nossa sociedade imbuída de energia velha, está a reprimir os dons naturais das crianças índigo.

Embora este tema não seja ainda suficientemente valorizado a nível científico, é importante dar-lhe maior relevância, uma vez que são vários os investigadores que se debruçam sobre ele e que têm feito os seus progressos. Mais um exemplo disso é a investigação realizada por Carrol e Tober (2005) que relata que estas crianças entendem a linguagem do amor.

Segundo estes pesquisadores, a geração índigo vem ao mundo para romper com dois grandes paradigmas: diminuição do distanciamento entre o pensar e o agir. Esta situação conduz a uma sociedade mais autêntica, transparente, verdadeira e confiante. O segundo paradigma prende-se com a mudança do fora do “eu” para o “próximo”, diminuindo ou eliminando problemas como o egoísmo, inveja, exclusão e agressão.

Estas crianças nem sempre são compreendidas pelos outros, sendo muitas vezes diagnosticadas como hiperativas, sobredotadas ou mesmo como alunos complicados. Uma das razões para tal prende-se com o fato de terem um sentido crítico inato e não pensarem de uma determinada forma só porque as outras pessoas pensam dessa mesma forma. Estes conseguem distanciar-se, sendo imparciais e terem a sua própria opinião relativamente a determinados assuntos.

As crianças índigo exigem uma grande dedicação e compreensão, pois necessitam que lhes seja dado espaço para que possam expressar a sua opinião. Não lidam bem com a autoridade se esta não for explicada e compreendida por elas. Assim sendo, se não houver informação e abertura para este tema no meio escolar ou mesmo familiar, estas crianças e todos os que as rodeiam enfrentarão grandes dificuldades.

### **4.3) O lugar da criança índigo na educação especial**

Parece existir um certo grupo de crianças com necessidades muito específicas que ainda não são reconhecidas pela educação especial e, portanto sofrem a exclusão quer do sistema do ensino, quer do sistema social.

Segundo Aguiar (2010) as crianças índigo fazem parte de um grupo com necessidades específicas e especiais e, como tal, devem usufruir de apoios especiais. No entanto, a educação especial tem demonstrado desinteresse por tal grupo, o que é frequente nos dias de hoje, visto que, ainda não existem 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.

Nem todas as crianças índigo enfrentam dificuldades de inclusão, sendo devidamente apoiadas e compreendidas pelas suas famílias e docentes, mas muitas necessitam do apoio de docentes ou técnicos especializados, mas incluídos nos grupo e turmas regulares, pois caso se sintam desintegrados chegam a fomentar a indisciplina e a desordem.

Segundo Guerra (2008), as crianças índigo, queixam-se muitas vezes de não serem aceites ou compreendidas, identificam-se como diferentes, mas com direito à vida e ao cumprimento das suas tarefas.

Aguiar (2010; p.106) reforça a ideia da necessidade de apoio que estas crianças necessitam, afirmando que:

“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”.

Estas crianças nem sempre conseguem ser acompanhadas da forma mais adequada às suas necessidades, quer nas escolas, quer nas próprias famílias, principalmente pela falta de informação e formação de quem as rodeia. É importante ter em conta que as crianças Índigo não devem apenas ser pensadas por quem as acompanha diretamente, pois já Gardner (2003) afirmava que estas devem ser pensadas pela comunidade em geral, e pela comunidade educativa em específico.

Devem ser pensadas como um grupo de crianças que necessita de um tratamento diferente, tal como outras crianças que possuem necessidades educativas, mas partindo da consideração de 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 sendo muito intuitivas acerca da realidade e do Outro.

Tendo em conta que nos dias que correm, ainda existe falta de informação e formação sobre esta temática, as crianças índigo são, muitas vezes, mal diagnosticadas. Tal já fora referido por Oliveira, J. (“Historial índigo”, In: Jardim M. *Crianças Índigo- Novas Atitudes Pedagógicas*, 2009; p.19-20) que afirma que muitas das crianças diagnosticadas com défice 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”.

Este autor cita ainda Guerra, que afirma que as crianças e jovens da “nova era” invadem hoje as escolas e a sociedade. As crianças e os jovens índigo necessitam de uma educação diferente que acompanhe a sua evolução e desenvolvimento, de forma a despertar a sua curiosidade e mudanças e os seus novos interesses.

Estas crianças índigo, apesar de serem bastante inteligentes e algumas consideradas sobredotadas apresentam, por vezes, algumas dificuldades de aprendizagem que acabam por ser diagnosticadas como défice de atenção, hiperatividade, impulsividade, entre outros. Tendo em conta que são crianças muito criativas, inteligentes e originais, estas reagem mal à educação tradicional que as escolas impõem, gerando assim a sua indiferença, inquietação, irritabilidades e, por vezes, até rebeldia e indisciplina.

Para além de todas as características inerentes à criança índigo, ela também se engloba nas crianças ditas sobredotadas pelo seu quociente de inteligência elevado ao nível espiritual. Logo, é importante que estas crianças tenham uma pedagogia diferenciada e será uma mais-valia se o educador para além da sua formação base tenha uma formação especializada em Educação Especial ou que coopere com o docente de Educação Especial para definirem estratégias adequadas.

Tendo em conta as necessidades educativas da criança índigo, a escola deve ter competências para a identificar, procurando dar-lhe a estimulação de que necessita. Isto

passa por uma atenção educacional e pessoal persistente e intensiva, criando oportunidades e um ambiente favorável à sua aprendizagem. É importante que a escola, nos dias de hoje, tenha em conta o ser humano no seu todo e não apenas ao nível intelectual. A escola deve preocupar-se em abranger todas as capacidades emergentes da natureza humana, desenvolvendo-as e incluindo as crianças independentemente do “rótulo” que lhes é atribuído.

Os educadores e docentes do século XXI têm de avançar com o tempo, deixando de negar o novo e o diferente como se tem feito até então. A criança índigo deveria ser reconhecida e considerada, estudada, olhada e recebida pela educação especial.

Sendo a educação pré-escolar a primeira fase de frequência das crianças no meio escolar, é essencial que os educadores de infância em cooperação com os docentes de educação especial tenham um olhar atento às primeiras necessidades que todas as crianças revelam. Relativamente às crianças índigo, se os educadores tiverem informações sobre as características deste grupo de crianças será um passo fundamental para que estas sejam sinalizadas e acompanhadas de acordo com as suas necessidades, evitando assim, possíveis diagnósticos ou medicações errados.

De acordo com diversos autores como Aguiar, Guerra, Jardim, entre outros, as crianças e jovens índigo necessitam de uma pedagogia diferenciada para que se sintam felizes na escola. Estes necessitam de uma educação mais eficaz, humana, colaborativa, autónoma e responsável, fomentando a autoaprendizagem, a utilização de técnicas e tecnologias que desenvolvam a sua atenção, empatia e interesse.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **CAPÍTULO V – METODOLOGIA**

### **5.1) Problemática**

Após a realização da revisão da literatura deste estudo e tendo em conta vários autores que defendem a importância da cooperação entre os docentes para uma verdadeira inclusão das crianças com NEE, surge a questão de partida que foi tomada em consideração para este estudo: “Existe cooperação entre educadores de Infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais?”

### **5.2) Objetivos da investigação**

Pretende atingir-se os seguintes objetivos gerais:

- Verificar se existe ou não cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial;
- Saber de que forma a cooperação entre estes profissionais promove ou facilita a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar.
- Verificar o conhecimento dos educadores de infância e dos docentes de educação especial acerca da existência de crianças índigo.

### **5.3) Questões da investigação**

A partir destes objetivos gerais, surgiram várias questões que se pretendem ver respondidas com a elaboração desta investigação tais como:

- Quais as representações para estes profissionais sobre a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar?
- Estes profissionais têm conhecimento do seu papel na inclusão de crianças com NEE?
- O educador de infância sabe quais são as funções dos docentes de educação especial?
- O docente de educação especial sabe qual é o papel do educador de infância?

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

- O docente de educação especial acompanha a criança junto do grupo ou retira-a da sala?
- Definem estratégias conjuntas?
- De quem é a responsabilidade da elaboração do PEI das crianças com NEE?
- Que tipo de cooperação existe entre o educador de infância e o docente de educação especial?
- De que forma se desenvolve esta cooperação?
- O educador de infância sente apoio por parte do professor de educação especial?
- A formação inicial dos docentes influencia o seu trabalho ao nível da inclusão?
- O educador de infância e o docente de educação especial têm conhecimento da existência de crianças índigo?
- O educador de infância e o docente de educação especial reconhecem a necessidade de acompanhamento das crianças índigo pela educação especial?

#### **5.4) Metodologia**

Após a realização da revisão da literatura deste estudo, torna-se essencial passar à apresentação dos procedimentos utilizados no mesmo. Assim, irá proceder-se à caracterização do estudo, aos procedimentos necessários à sua aplicação, à caracterização da amostra, dos instrumentos de medida utilizados, aos procedimentos utilizados na recolha dos dados e à análise e tratamentos estatístico de dados.

#### **5.5) Caracterização do estudo**

Para a elaboração deste estudo, foi utilizada uma metodologia mista quantitativa e qualitativa, recorrendo ao inquérito por questionário. Através da utilização de questionários é possível chegar a uma maior amostra de pessoas e, desta forma, poder obter um número mais alargado de resultados. Colocaram-se ainda questões de resposta livre no final do questionário de forma a obter propostas ou estratégias para uma melhor

cooperação entre os profissionais, caso haja propostas a fazer pelos inquiridos e para verificar o conhecimento dos profissionais sobre as crianças índigo.

### **5.6) Procedimentos de aplicação**

Inicialmente foi selecionada a amostra para a aplicação do inquérito por questionário de forma a pôr o estudo em prática. A população alvo era constituída por educadores de infância e docentes de educação especial dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré.

De seguida foram construídos dois questionários, um para educadores de infância e outro para docentes de educação especial. Os questionários em questão foram adaptados do estudo de mestrado de elaborado por Maria Fernanda dos Santos Martins, em 2005: *“INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE AS ATITUDES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES”* da Universidade Portucalense.

Posteriormente foi solicitado aos diretores dos diversos agrupamentos, o envio da hiperligação do questionário em linha, aos educadores de infância e docentes de educação especial pertencentes aos mesmos.

Os questionários foram aplicados após explicação da sua finalidade com a garantia de total de confidencialidade e eram de carácter voluntário, tendo sido respondidos em linha na aplicação disponível do programa *Google Docs*.

### **5.7) Caracterização da amostra**

A amostra para este estudo é composta por educadores de infância e docentes de Educação Especial dos concelhos de Alcobaça e Nazaré.

No total, a amostra é constituída por 48 educadores de infância e 25 docentes de educação especial. A amostra será a maior possível, havendo o cuidado quanto à dimensão suficiente para a análise em causa.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

### **5.8) Instrumentos de medida**

O instrumento de medida usado para este estudo é o inquérito por questionário (Anexo 1 e 2). Este instrumento é constituído por três partes. A primeira parte diz respeito à identificação do inquirido e a sua situação profissional, a segunda parte pretende saber a posição dos participantes relativamente à inclusão de criança com NEE, à formação dos docentes e à cooperação entre os mesmos. Por último, a terceira parte pretende recolher estratégias de cooperação entre os docentes e verificar o conhecimento sobre as crianças índigo.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **PARTE III – RESULTADOS**

---

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 6.1) Análise e tratamento dos dados

Tal como anteriormente referido, o inquérito por questionário foi aplicado em linha e o tratamento estatístico da informação foi analisado através da base de dados criada na aplicação do *Google Docs* e através do programa *Excel 2010*.

Relativamente à análise qualitativa dos dados, foi adotado um tratamento diferente do quantitativo. As respostas dos participantes foram analisadas e segmentadas por frases, termos ou significados e posteriormente agrupadas por categorias.

### 6.2) Apresentação e análise dos resultados

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados.

Neste estudo contou-se com a participação de 48 educadores de infância e 25 docentes de educação especial, todos eles dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré.

**Tabela 1-** Faixa etária dos educadores de infância.

Educadores de Infância		
Idade	Frequência	Percentagem
Dos 20 aos 30 anos	5	10,4
Dos 31 aos 40 anos	17	35,4
Dos 41 aos 50 anos	16	33,3
+ de 50 anos	10	20,8
Total	48	100,0

**Tabela 2-** Faixa etária dos docentes de educação especial.

Docentes de Educação Especial		
Idade	Frequência	Percentagem
Dos 20 aos 30 anos	0	0,0
Dos 31 aos 40 anos	14	56,0
Dos 41 aos 50 anos	8	32,0
+ de 50 anos	3	12,0
Total	25	100,0

Quanto à faixa etária dos participantes, pode concluir-se que, relativamente aos educadores de infância há uma maior percentagem nos grupos etários compreendidos entre os 31 e os 40 anos (35,4%) e o grupo com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (33,3%), e com a menor percentagem o grupo com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos (10,4%).

No que diz respeito aos docentes de educação especial, verifica-se igualmente uma maior percentagem no grupo etário dos 31 aos 40 anos com 14 participantes (56%) e igualmente com menor percentagem os participantes do grupo etário entre os 20 e os 30 anos com zero participantes (0,0%).

A baixa percentagem no grupo etário compreendido entre os 20 e os 30 anos, justifica-se tendo em conta que o questionário foi aplicado a docentes ensino público, onde o critério de entrada é o tempo de serviço, logo é mais frequente os docentes terem idades acima do grupo etário referido.

**Tabela 3-** Tempo de serviço

<b>Tempo de Serviço</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Tempo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Menos de 5 anos	1	2,1	0	0,0
De 5 a 10 anos	11	22,9	6	24,0
De 11 a 20 anos	18	37,5	12	48,0
+ de 20 anos	18	37,5	7	28,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

No respeitante ao tempo de serviço dos inquiridos, foi feita uma divisão das idades tendo em conta a sua variedade, assim é possível verificar que os educadores de infância com tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos são 18 (37,5%) e com a mesma percentagem, os participantes com mais de 20 anos de serviço. Com menor percentagem, apenas 1 (2,1%) apresentam-se os participantes com menos de 5 anos de serviço.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Relativamente aos docentes de educação especial, pode verificar-se um destaque no grupo de 12 participantes (48,0%) que possuem entre 11 a 20 anos de serviço, destacando-se 0 participantes (0,0%) com menos de 5 anos de serviço.

**Tabela 4-** Crianças com NEE integradas nas salas de aula

<b>Educadores de Infância</b>		
<b>Tem crianças com NEE na sua sala?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	28	58,3
Não	20	41,7
Total	48	100,0

Os educadores de infância foram questionados no momento do inquérito se tinham crianças com NEE integrados nas suas salas. Relativamente a esta questão, 28 dos inquiridos (58,3%) afirmou que tinha e com pouca diferença, 20 inquiridos (41,7%) afirmam que não têm crianças com NEE integradas nas suas salas.

Pode então afirmar-se, que em mais de metade das salas de pré-escolar destes dois Concelhos existem crianças com NEE integradas.

**Tabela 5-** Acompanha crianças com NEE no pré-escolar

<b>Docente de Educação Especial</b>		
<b>Acompanha crianças com NEE no pré-escolar</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	18	72,0
Não	7	28,0
Total	25	100,0

Os docentes de educação especial foram questionados no momento do presente inquérito, se acompanhavam crianças com NEE no pré-escolar. Tendo em conta os resultados, podemos verificar que, 18 inquiridos (72,0%) responderam afirmativamente e apenas 7 (28%) responderam não acompanhar, de momento, crianças com NEE no pré-escolar.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 6-** Crianças com NEE que recebem apoio da educação especial

<b>Educadores de Infância</b>		
<b>Esses alunos recebem apoio do docente de educação especial?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim, a tempo inteiro	3	6,3
Sim, a tempo parcial	26	54,2
Não	19	39,6
Total	48	100,0

De acordo com a Tabela analisada anteriormente, sabe-se que 20 dos educadores inquiridos afirmaram não ter crianças com NEE incluídas nas suas salas, o que pressupõe a resposta negativa no que diz respeito ao apoio prestado pela educação especial com 19 (39,6%) dos educadores a afirmarem que não recebem apoio por parte da educação especial. Verifica-se no entanto, que a maioria das crianças com NEE incluídas nos jardins de infância onde lecionam 26 participantes (54,2%) afirmam que os seus alunos recebem apoio a tempo parcial, e apenas 3 (6,3%) recebem o apoio do docente de educação especial a tempo inteiro.

**Tabela 7-** Apoio prestado pelo docente de educação especial

<b>Docentes de Educação Especial</b>		
<b>Esses alunos recebem o seu apoio direto?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim, a tempo inteiro	3	12,0
Sim, a tempo parcial	19	76,0
Não	3	12,0
Total	25	100,0

Aos docentes de educação especial foi questionado se os alunos com NEE recebem o seu apoio direto, e verifica-se que as respostas vão ao encontro das respostas dos educadores de infância, com uma maior percentagem de 76% no acompanhamento destas crianças a tempo parcial, 12% a tempo inteiro e 12% relativamente a apoio indireto.

O facto de haver uma maior percentagem, em ambos os grupos, que afirmam que o apoio é dado a tempo parcial, justifica-se pelo facto de os docentes de educação especial darem apoio aos alunos em várias escolas, o que não lhes permite um acompanhamento dos alunos a tempo inteiro.

**Tabela 8-** Circunstância em que é dado o apoio educativo pelo docente de educação especial

O apoio educativo é dado em que circunstância?	Educadores de Infância		Docentes de Educação Especial	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Na sala de aula	27	56,3	12	48,0
Numa unidade de intervenção educativa (UIE)	2	4,2	1	4,0
Na sala da aula e na UIE	7	14,6	7	28,0
Fora da sala de aula	12	25,0	5	20,0
Total	48	100,0	25	100,0

Quando questionados em que circunstâncias é dado o apoio educativo, às crianças com NEE, pelos docentes de educação especial, verifica-se em ambos os grupos de docentes, uma maior percentagem no contexto de sala de aula de 56,3% no caso dos educadores de infância e de 48,0% no caso dos docentes de educação especial. Podemos ainda verificar que são poucos os casos unicamente acompanhados numa Unidade de Intervenção Educativa, com valores de 4,2% e 4,0% respetivamente.

Na tabela, a maior percentagem dos participantes respondeu que o apoio é dado em contexto de sala de aula, tal como esperado numa escola inclusiva. No entanto, ainda se verificam casos de apoio fora da sala, o que pode remeter para o facto de que os docentes de educação especial, ao acompanharem vários alunos em várias escolas, terem pouco tempo para cada criança e assim terem de realizar trabalhos específicos fora da sala. Isto não vai ao encontro do que seria esperado, pois a intervenção do docente especializado deveria ser feita, preferencialmente, dentro da sala de forma a estabelecer, sempre que possível, uma ligação com as atividades do grupo tendo em conta as potencialidades de cada um.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

A seguir, apresentam-se os dados obtidos relativos às afirmações apresentadas nos questionários aos educadores de infância e aos docentes de educação especial que responderam tendo em conta três opções possíveis: *Concordo*, *Concordo em parte* e *Não Concordo*, podendo apenas selecionar uma das opções.

**Tabela 9-** Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.

<b>Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	18	37,5	9	36,0
Concordo em parte	29	60,4	13	52,0
Não concordo	1	2,1	3	12,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Quanto à afirmação **Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige**, existe unanimidade entre os dois grupos de docentes, verificando-se maior percentagem no grupo dos educadores de infância, com 60,4% e 52,0% no grupo dos docentes de educação especial que concordam em parte com a afirmação. Com menor percentagem, apresentam-se os participantes que não concordam com a afirmação com 2,1% e 12,0% respetivamente.

Analisando as respostas obtidas a esta afirmação, verifica-se uma certa incongruência com o que é esperado num modelo de inclusão. Apurou-se alguma abertura para a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, mas ainda parece existir alguma resistência por parte de alguns docentes. Esta resistência pode dever-se ao facto de haver falta de condições nas escolas e falta de recursos, tal como já observado anteriormente e também ao facto de a grande maioria das crianças receber apoio a tempo parcial.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 10-** As crianças com NEE devem estar numa instituição de educação especial.

<b>As crianças com NEE devem estar numa instituição de educação especial.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	1	2,1	1	4,0
Concordo em parte	28	58,3	11	44,0
Não concordo	19	39,6	13	52,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Quanto à afirmação: **As crianças com NEE devem estar numa instituição de educação especial**, é necessária uma análise separada dos dois grupos de docentes, uma vez que não se verifica unanimidade nas respostas.

A maior percentagem surge no grupo dos educadores de infância com 58,3% que concordam em parte, seguindo-se 39,6% que não concordam e apenas 2,1% que concordam com a afirmação.

Os docentes de educação especial, por sua vez, responderam com maior percentagem: 52,0% dos inquiridos não concordam, enquanto 44,0% concordam em parte e apenas 4,0% concordam com a afirmação.

É possível concluir através desta afirmação que, em ambos os grupos de docentes, são muito poucos os que pensam que as crianças com NEE devem estar em escolas de educação especial, o que leva a acreditar que em ambos os casos existe a intenção de inclusão das mesmas crianças. Mas tendo em conta as respostas dadas, os docentes de educação especial têm uma opinião mais formada relativamente à inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, ao contrário dos educadores de infância que embora revelem ser a favor da inclusão, ainda demonstram algumas dúvidas.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 11-** As crianças com NEE devem ser totalmente integradas pelo educador de infância.

<b>As crianças com NEE resultantes de deficiência devem ser totalmente integradas pelo educador de infância.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	24	50,0	16	64,0
Concordo em parte	21	44,8	8	32,0
Não concordo	3	6,3	1	4,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

No que concerne à afirmação: **As crianças com NEE devem ser totalmente integradas pelo educador de infância**, nota-se que 50,0% dos educadores de Infância concordam com afirmação, seguindo-se 44,8% que concordam em parte e apenas 6,3% que não concordam. Relativamente aos docentes de educação especial, 64,0% concordam, 32,0% concordam em parte e apenas 4,0% não concordam com a afirmação.

A partir desta afirmação e dos resultados obtidos, podemos concluir que, embora se verifique uma maior percentagem de participantes que concordam com o facto de o educador de infância ter a responsabilidade de integrar totalmente a criança com NEE na sua sala, ainda se verifica alguma resistência, que por vezes se deve à falta de condições. A escola deve usufruir de recursos humanos para coadjuvar a função do educador de infância com crianças com NEE e criar ambientes educativos que possibilitem o seu desenvolvimento em todas as vertentes, e a falta destes recursos pode ser a base de alguma resistência à inclusão.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 12-** As dificuldades das crianças podem ser minimizadas através do ambiente da sala de aula.

<b>As dificuldades da criança podem ser minimizadas através do ambiente da sala de aula.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	34	70,8	21	84,0
Concordo em parte	13	27,1	4	16,0
Não concordo	1	2,1	0	0,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Partindo-se da afirmação: **As dificuldades das crianças podem ser minimizadas através do ambiente da sala de aula**, parece existir concordância entre os docentes, verificando-se em ambos os grupos, uma grande percentagem de participantes que concordam com a afirmação, ou seja, cerca de 70,8% dos educadores de infância e 84,0% dos docentes de educação especial. É de destacar que em ambos os casos, a resposta “não concordo” é quase nula.

Dessa forma conclui-se que a maioria dos docentes concorda com o fato de ser necessário adaptar o ambiente de sala de aula para minimizar as dificuldades dos alunos, pois as suas dificuldades não advêm unicamente dos alunos.

**Tabela 13-** As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor.

<b>As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	13	27,1	13	52,0
Concordo em parte	25	52,1	10	40,0
Não concordo	10	20,8	2	8,0
Total	48,0	100,0	25	100,0

Tendo em conta a seguinte afirmação: **As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor**, verifica-se uma unanimidade nos dois grupos de docência relativamente à percentagem mais baixa. Cerca de 20,8% dos educadores de infância e 8,0% dos docentes de educação especial responderam não concordar com a afirmação. Nos educadores de infância, nota-se uma maior percentagem de participantes que concordam em parte, de 52,1%. Já os docentes de educação especial concordam maioritariamente com a afirmação com uma percentagem de 52,0%.

Para a maioria dos docentes de educação especial, a ação dos educadores de infância influencia a aprendizagem dos seus alunos, tendo as suas atitudes responsabilidades nas dificuldades dos seus alunos. Já os educadores de infância, na sua maioria, concordam em parte com a afirmação. Além disso, uma percentagem significativa não concorda que a sua ação influencie as dificuldades dos seus alunos. Mais uma vez, embora se confirme uma atitude positiva face à inclusão, há consciência de que se não houver uma atitude positiva por parte dos docentes, os alunos serão influenciados e acabarão por ter mais dificuldades.

**Tabela 14-** As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do docente.

<b>As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do docente.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	5	10,4	2	8,0
Concordo em parte	11	22,9	14	56,0
Não concordo	32	66,7	9	36,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Perante a afirmação: **As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do docente**, os seguintes resultados foram obtidos. Cerca de 66,7% dos educadores de infância participantes responderam que não concordam com a afirmação, enquanto 22,9% concordam em parte. Cerca de 10,4%, concordam com a afirmação. Já os docentes de educação especial responderam, com maior percentagem 56,0% que

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

concordam em parte, 36,0% não concordam e apenas 8,0% concordam com a afirmação.

Pode concluir-se que para a maioria dos educadores de infância inquiridos, as dificuldades dos seus alunos não são um fator que dificulta o seu bom desempenho docente, ou seja, estes conseguem fazer face à diversidade de dificuldades dos seus alunos. Já o grupo de docentes de educação especial, na sua maioria, concorda em parte com a afirmação, o que significa que na sua opinião, as dificuldades dos alunos, acabam por influenciar negativamente o desempenho do educador de infância.

**Tabela 15-** As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos do grupo.

<b>As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos do grupo.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	2	4,2	2	8,0
Concordo em parte	17	35,4	12	48,0
Não concordo	29	60,4	11	44,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Relativamente à afirmação: **As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos do grupo**, o grupo de educadores de infância da amostra respondeu na sua maioria que não concorda com a afirmação (60,4%). Por outro lado, 35,4% concordam em parte e apenas 4,2% concordam com a respetiva afirmação.

O grupo de docentes de educação especial divide sua opinião pelas respostas: 48,0% concordam em parte, 44,0% não concordam e apenas 8,0% concordam com a afirmação.

O paradigma da inclusão baseia-se no princípio da aceitação das diferenças individuais, como um atributo e não como uma barreira, e na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas. Existe uma atitude

positiva perante a diferença mas, no entanto, ainda há profissionais que admitem que estas diferenças podem ser prejudiciais para os restantes alunos. Uma grande percentagem destes profissionais advém do grupo de docentes de educação especial, o que é surpreendente, mas esta atitude pode dever-se ao pouco tempo que estes profissionais têm para coadjuvar os educadores de infância de forma a minimizar estas dificuldades.

**Tabela 16-** As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.

<b>As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	42	87,5	14	56,0
Concordo em parte	6	12,5	11	44,0
Não concordo	0	0,0	0	0,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Partindo da afirmação: **As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos**, podemos verificar os seguintes resultados. O grupo de educadores de infância respondeu na sua maioria 87,5% que concorda com a afirmação, 12,5% responderam que concordam em parte e 0,0% não concordam.

Por outro lado o grupo de docentes de educação especial respondeu com uma percentagem de 56,0% que concorda, 44,0% que concorda em parte e 0,0% que não concorda.

Através dos resultados obtidos, é possível reforçar as conclusões da afirmação anterior, ou seja, na opinião da maioria dos educadores de infância questionados, as diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos, logo essas diferenças não prejudicam a aprendizagem dos restantes alunos da sala. Já os docentes de educação especial, mais uma vez revelam as suas dúvidas relativamente a esta afirmação, pois embora a maioria tenha respondido que concorda com a afirmação, registou-se uma elevada percentagem nos participantes que responderam concordar apenas em parte.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

No entanto, a partir das últimas afirmações analisadas, percebe-se que a maioria dos participantes deste estudo tem uma atitude positiva quanto à aceitação das diferenças e da inclusão de crianças com NEE.

**Tabela 17-** A formação inicial dos professores é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.

<b>A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	0	0,0	0	0,0
Concordo em parte	17	35,4	3	12,0
Não concordo	31	64,6	22	88,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Perante a afirmação: **A formação inicial dos professores é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais**, existe uma certa unanimidade nas respostas dadas pelos dois grupos de docentes. Nenhum dos participantes respondeu que concorda com a afirmação. Com a percentagem mais elevada em ambos os grupos, 64,6% dos educadores de infância e 88,0% dos docentes de educação especial responderam que não concordam com a afirmação. Com uma percentagem mais baixa, 35,4% os educadores de infância e 12,0% os docentes de educação especial responderam que concordam em parte.

Percebe-se que para a maioria dos participantes de ambos os grupos, a formação inicial dos professores não é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais das crianças, o que leva a acreditar que ainda existe uma lacuna relativamente a este assunto na formação inicial dos professores. Estes resultados relativos à falta de formação podem gerar atitudes menos favoráveis à inclusão. No entanto, não se pode esquecer que a formação inicial dos docentes não deve ser encarada como um bem adquirido que não carece de desenvolvimento. É importante que todos os docentes vejam a formação inicial como o início de um ciclo de constante

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

de aprendizagem, recorrendo a formações que possam colmatar algumas das suas lacunas.

**Tabela 18-** Na formação inicial teve abordagem às NEE.

<b>Na formação inicial teve abordagem às NEE.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	35	72,9	14	56,0
Concordo em parte	9	18,8	4	16,0
Não concordo	4	8,3	7	28,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Quanto à afirmação: **Na formação inicial teve abordagem às NEE**, o grupo de educadores de infância, respondeu com uma maior percentagem: 72,9% concorda com a afirmação, 18,8% respondeu que concorda em parte e apenas 8,3% respondeu não concordar. O grupo de docentes de educação especial respondeu: 56,0% concorda com a afirmação, 28,0% não concorda e 16,0% concorda em parte.

Em ambos os grupos, mais de metade dos inquiridos tiveram abordagem às NEE na sua formação inicial. Os restantes inquiridos, ou não tiveram qualquer abordagem ao tema, ou então consideraram a sua abordagem demasiado superficial.

**Tabela 19-** Na formação inicial teve abordagem à diferenciação pedagógica.

<b>Na formação inicial teve abordagem à diferenciação pedagógica.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	28	58,3	7	28,0
Concordo em parte	13	27,1	9	36,0
Não concordo	7	14,6	9	36,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

O quadro acima revela os resultados obtidos relativamente à afirmação: **Na formação inicial tive abordagem à diferenciação pedagógica.** Esta afirmação não tem respostas muito unânimes entre ambos os grupos. Cerca de 58,3% de educadores de infância responderam com uma percentagem que concordam com a afirmação, 27,1% concordam em parte e 14,6% não concordam. Os docentes de educação especial participantes deste inquérito responderam o seguinte: 28,0% concordam, 36,6% concordam em parte, e com a mesma percentagem 36,0% não concordam.

Partindo dos resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos educadores de infância participantes teve na sua formação inicial, abordagem à diferenciação pedagógica. Os docentes de educação especial, pela percentagem diminuta que concordou com a afirmação, percebe-se que foram poucos os que tiveram abordagem a este tema na sua formação inicial.

Note-se que comparando estes resultados, com os resultados obtidos relativamente à abordagem às NEE na formação inicial, em ambos os grupos, a percentagem que respondeu ter tido abordagem às NEE foi superior ao grupo que respondeu à afirmação da abordagem à diferenciação pedagógica. Assim conclui-se, que em muitos dos cursos de formação inicial existem lacunas quanto a este assunto, pois embora abordem as NEE, existe uma deficiência na resposta à abordagem à diferenciação pedagógica.

Há que ter em conta, que o universo dos participantes tem, na maioria, mais de 10 anos de serviço, tendo concluído a sua formação inicial antes da publicação de Declaração de Salamanca em 1994, a partir da qual se iniciou a integração de crianças com NEE nas salas de educação regular.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 20-** É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.

<b>É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	46	95,8	24	96,0
Concordo em parte	2	4,2	1	4,0
Não concordo	0	0,0	0	0,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Relativamente à afirmação: **É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades**, mais uma vez, existe uma concordância entre ambos os grupos. De todos os participantes, 95,8% dos educadores de infância e 96,0% dos docentes de educação especial concordam com a afirmação. Apenas 4,2% e 4,0% respetivamente concordam em parte e nenhum dos participantes respondeu não concordar.

Tendo em conta os resultados obtidos acerca desta afirmação, quase todos os participantes concordam que para responder às necessidades de todos os alunos, é necessário diversificar estratégias e atividades. Para tal, seria importante que os docentes tivessem na sua formação inicial, uma abordagem à diferenciação pedagógica, de forma a facilitar a sua intervenção. No entanto, tendo os docentes admitido a importância da diversificação das estratégias e atividades, pressupõe-se que estes as realizem.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 21-** A experiência anterior com crianças com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais. Esta afirmação foi aplicada apenas no inquérito do grupo de educadores de infância.

<b>A experiência anterior com crianças com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	39	81,3
Concordo em parte	8	16,7
Não concordo	1	2,1
Total	48,0	100,0

Tendo em conta os resultados obtidos, 81,3% dos participantes concordam com a afirmação, 16,7% concordam em parte e apenas 2,1% não concorda.

A inclusão de crianças com NEE traz também benefícios às restantes crianças do grupo, pois as experiências que os educadores de infância vivem com as crianças NEE leva-as a prestar mais atenção às necessidades individuais de todas as crianças do grupo.

**Tabela 22-** Sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças com NEE.

<b>Sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças com NEE.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	7	14,6	8	32,0
Concordo em parte	22	45,8	12	48,0
Não concordo	19	39,6	5	20,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Perante a afirmação: **Sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças com NEE**, verificaram-se os seguintes resultados: Em ambos os grupos, cerca de metade dos inquiridos responderam que concordam em parte com a afirmação, 45,8% dos educadores de infância e 48,0% dos docentes de educação especial.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Relativamente aos restantes inquiridos, as respostas dividem-se de forma diferente nos dois grupos: 39,6% dos educadores de infância não concordam com a afirmação e os restantes 14,6% concordam. No que concerne aos docentes de educação especial 32,0% concordam e 20,0% não concordam com a afirmação.

Em ambos os grupos há uma maior percentagem, cerca de metade, que concorda em parte com a afirmação, o que remete para a realidade do sistema escolar nacional, pois a maioria dos educadores de infância que recebem crianças com NEE nas suas salas, não possuem formação especializada na área da educação especial e no entanto trabalham com estas crianças nos seus grupos.

Quanto aos restantes inquiridos, verifica-se que a percentagem dos participantes que concordam que sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças NEE, é mais elevada nos docentes de educação especial, o que pode justificar a sua decisão pela formação especializada.

**Tabela 23-** É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.

<b>É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	42	87,5	22	88,0
Concordo em parte	6	12,5	3	12,0
Não concordo	0	0,0	0	0,0
Total	48,0	100,0	0,0	100,0

Quanto à afirmação: **É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas**, parece existir consenso entre os dois grupos de docentes inquiridos. Ambos os grupos responderam com maior percentagem que concordam com a afirmação, os educadores de infância com 87,5% e os docentes de educação especial com 88,0%. Segue-se a resposta concordo em parte, 12,5% e 12,0% respetivamente. Nenhum dos participantes respondeu não concordar com a afirmação, ou seja 0,0% em ambos os grupos.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Quase todos os participantes concordam que o desenvolvimento de novas metodologias é mais fácil quando se tem o apoio dos colegas. Esta abertura para aceitar a importância do envolvimento dos colegas no trabalho é fundamental para que possa de facto haver cooperação entre os docentes. Mesmo assim, embora em pequena escala, ainda se verifica a existência de profissionais que apenas, concordam em parte com o facto de o apoio dos colegas ser importante.

**Tabela 24-** A integração de crianças com NEE deve ser parcial e permitir a saída da sala com o docente especializado ou outra pessoa.

<b>A integração de crianças com NEE deve ser parcial e permitir a saída da sala com o docente especializado ou outra pessoa.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	23	47,9	9	36,0
Concordo em parte	20	41,7	15	60,0
Não concordo	5	10,4	1	4,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Relativamente à afirmação: **A integração de crianças com NEE deve ser parcial e permitir a saída da sala com o docente especializado ou outra pessoa**, 47,9% dos educadores de infância responderam que concordam, 41,7% que concordam em parte e 10,4% que não concordam com a afirmação. Os docentes de educação especial responderam na sua maioria que concordam em parte com cerca de 60,0%, 36,0% concordam e apenas 4,0% não concordam com a afirmação.

A partir dos resultados acima demonstrados, conclui-se que a maioria dos participantes concorda, ou concorda em parte que a integração de uma criança NEE passa por todo um processo com momentos em que a criança saia da sua sala de atividades, juntamente com o docente de educação especial ou outra pessoa para trabalhar num contexto mais individual, o que não vai muito ao encontro do esperado, visto que o modelo de inclusão passa pela intervenção dos técnicos em contexto de sala, com algumas exceções.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 25-** O docente de educação especial é um agente importante da escola.

<b>O docente de Educação Especial é um agente importante da escola.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	44	91,7	25	100,0
Concordo em parte	4	8,3	0	0,0
Não concordo	0	0,0	0	0,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Perante a afirmação, **O docente de educação especial é um agente importante da escola**, 91,7% dos educadores de infância responderam que concordam com a afirmação e apenas 8,3% responderam concordar em parte. Os docentes de educação especial responderam, na sua totalidade, 100,0% que concordam com a afirmação. Em ambos os grupos não se registou nenhum participante, ou seja, 0,0% que tenha respondido não concordar.

Perante esta análise, não existem dúvidas que para quase a totalidade dos participantes o docente de educação especial é um agente importante nas escolas dos dias de hoje. Verifica-se, que existe uma atitude positiva no que diz respeito à cooperação entre ambos, rompendo-se assim com o clássico isolamento destes docentes.

**Tabela 26-** O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.

<b>O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	1	2,1	1	4,0
Concordo em parte	19	39,6	11	44,0
Não concordo	28	58,3	13	52,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Na tabela acima é possível observar os resultados obtidos relativamente à afirmação: **O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.** Perante esta afirmação, verifica-se a existência de homogeneidade nas respostas. Mais de metade dos inquiridos de ambos os grupos, 58,3% dos educadores de infância e 52,0% dos docentes de educação especial responderam que não concordam. Cerca 39,6% e 44,0% respetivamente responderam que concordam em parte e apenas 2,1% e 4,0% respetivamente responderam que concordam com a afirmação.

Podemos então afirmar que, a maioria dos inquiridos não concorda que a intervenção dos docentes de educação especial seja mais importante fora da sala de aula, verificando-se assim uma atitude positiva relativamente à cooperação entre os docentes. No entanto, obtiveram-se resultados, que não vão ao encontro do esperado, pois de acordo com as respostas, percebe-se que ainda existe resistência para o trabalho do docente de educação especial na sala, por ambos os grupos.

**Tabela 27-** O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.

<b>O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	17	35,4	7	28,0
Concordo em parte	27	56,3	15	60,0
Não concordo	4	8,3	3	12,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

No que diz respeito à afirmação, **O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula**, uma vez mais, observa-se unanimidade de ambos os grupos inquiridos. Com percentagem mais elevada, a resposta “concordo em parte” obteve 56,3% educadores de infância e 60,0% docentes de educação especial; 35,4% e 28,0% responderam que concordam e, 8,3% e 12,0% não concordam com a afirmação.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Os resultados desta afirmação comprovam os resultados obtidos na afirmação diretamente anterior a esta. O trabalho do docente de educação especial com os alunos que apoia é importante dentro da sala de aula, o que não significa que para estes docentes o trabalho feito fora da sala não seja também importante, desde que não aconteça unicamente fora da sala. No entanto, ainda se verifica uma percentagem significativa que não vai ao encontro do modelo de escola inclusiva.

**Tabela 28-** O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças com NEE.

<b>O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças com NEE.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo	42	87,5	19	76,0
Concordo em parte	5	10,4	6	24,0
Não concordo	1	2,1	0	0,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Perante a afirmação: **O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças com NEE**, obtiveram-se os seguintes resultados: 87,5% dos educadores de infância e 76,0% dos docentes de educação especial concordam com a afirmação; 10,4% e 24,0% respetivamente, concordam em parte e, 2,1% e 0,0% não concordam.

O trabalho que o docente de educação especial desenvolve em parceria com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo das crianças com NEE que apoia, é de grande importância para a grande maioria dos inquiridos, revelando assim atitudes positivas face à cooperação entre os docentes, no qual cada um com as suas funções coopera para atingir um objetivo comum.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 29-** É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.

<b>É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	45	93,8	23	92,0
Concordo em parte	2	4,2	2	8,0
Não concordo	1	2,1	0	0,0
Total	48,0	100,0	25,0	100,0

Perante a afirmação: **É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças**, os resultados apresentados são semelhantes em ambos os grupos. Cerca de 93,8% dos educadores de infância responderam que concordam com a afirmação e cerca de 92,0% de docentes de educação especial responderam que concordam, enquanto 8,0% concordam em parte e 0,0% não concordam.

Perante estes resultados, perto da totalidade dos participantes deste estudo, afirmam ser importante a existência de outros técnicos nas escolas para responder às diferenças e necessidades dos alunos. A carência de recursos humanos especializados nas escolas é uma realidade, que não facilita a inclusão das crianças com NEE nas escolas de educação regular.

**Tabela 30-** Os docentes ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.

<b>Os docentes ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	37	77,1	8	32,0
Concordo em parte	10	20,8	16	64,0
Não concordo	1	2,1	1	4,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

A partir da afirmação: **Os docentes ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade**, observaram-se os seguintes resultados. Relativamente ao grupo dos educadores de infância, 77,1% concordam com a afirmação, 20,8% concordam em parte e 2,1% não concordam. Com alguma diferença, verifica-se que 64,0% dos docentes de educação especial concordam em parte, 32,0% concordam e 4,0% não concordam.

Partindo do pressuposto que os participantes refletiram sobre a afirmação e tendo em conta a sua realidade profissional, verifica-se que grande parte dos educadores de infância vive uma realidade de cooperação entre docentes de forma a responder à diversidade, Segundo os docentes de educação especial, estes revelam dúvidas quanto a essa cooperação.

**Tabela 31-** A integração de crianças com NEE deve ser feita com ajuda do docente de educação especial.

<b>A integração de crianças com NEE deve ser feita com ajuda do docente de educação especial.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	38	79,2	23	92,0
Concordo em parte	10	20,8	2	8,0
Não concordo	0	0,0	0	0,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

Quanto à afirmação: **A integração de crianças com NEE deve ser feita com ajuda do docente de educação especial**, 79,2% dos educadores de infância e 92,0% dos docentes de educação especial concordam com a afirmação; 20,8% e 8,0% respetivamente, concordam em parte; 0,0% de ambos os grupos responderam não concordar.

Para a maioria dos participantes do presente estudo, a ajuda do docente de educação especial na integração da criança NEE, é importante tal como é defendido por vários autores que referem o modelo inclusivo. Quanto aos participantes que responderam concordar em parte, existe uma percentagem mais significativa por parte dos educadores

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

de infância, revelando assim alguma resistência à presença do docente de educação especial, que revela falta de cooperação entre estes docentes.

**Tabela 32-** A elaboração dos documentos relativos aos alunos com NEE é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo docente de educação especial.

<b>A elaboração dos documentos relativos aos alunos com NEE é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo docente de educação especial.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	40	83,3	12	48,0
Concordo em parte	5	10,4	9	36,0
Não concordo	3	6,3	4	16,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

Relativamente à afirmação: **A elaboração dos documentos relativos aos alunos com NEE é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo docente de educação especial**, observa-se que 83,3% dos educadores de infância responderam que concordam, 10,4% que concordam em parte e 6,3% que não concordam. Cerca de 48,0% dos docentes de educação especial responderam que concordam, 36,0% concordam em parte e 16,0% não concordam.

Diante os resultados obtidos, nota-se que uma percentagem muito elevada dos educadores de infância afirma proceder à elaboração dos documentos das crianças com NEE em cooperação com o docente de educação especial. Segundo os resultados obtidos pelos docentes de educação especial verifica-se alguma incongruência, pois apenas metade dos inquiridos concorda que esse trabalho é feito em conjunto. Estes resultados revelam que, embora haja uma atitude positiva face à cooperação entre os docentes, existem ainda algumas lacunas quanto à função de cada um na cooperação.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 33-** O educador de infância e o docente de educação especial definem estratégias em conjunto.

<b>O educador de infância e o docente de educação especial definem estratégias em conjunto.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	40	83,3	12	48,0
Concordo em parte	7	14,6	9	36,0
Não concordo	1	2,1	4	16,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

Na tabela acima, observam-se os resultados obtidos relativamente à afirmação, **O educador de infância e o docente de educação especial definem estratégias em conjunto**. Os educadores de infância responderam com uma elevada percentagem, cerca de 83,3% que concordam, 14,6% que concordam em parte e 2,1% que não concordam. Os docentes de educação especial responderam, 48,0% que concordam, 36,0% que concordam em parte e 16,0% que não concordam.

A partir dos resultados acima descritos, conclui-se que a maioria dos educadores de infância inquiridos definem estratégias em conjunto com o docente de educação especial. Segundo os docentes de educação especial, embora uma grande parte confirme este trabalho conjunto, verifica-se uma percentagem significativa que apenas concorda em parte com esta afirmação, revelando assim a insuficiência de trabalho em conjunto. No universo da amostra, o trabalho cooperativo não está a funcionar em pleno, mas está já instituído numa grande parte dos participantes deste estudo.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 34-** É função do docente de educação especial elaborar os documentos relativos aos alunos com NEE.

<b>É função do docente de educação especial elaborar os documentos relativos aos alunos com NEE.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	12	25,0	3	12,0
Concordo em parte	24	50,0	11	44,0
Não concordo	12	25,0	11	44,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

Partindo da afirmação: **É função do docente de educação especial elaborar os documentos relativos aos alunos com NEE**, 50,0% dos educadores de infância responderam “concordo em parte”, 25,0% “concordo” e 25,0% “não concordo”. No grupo dos docentes de educação especial, 44,0% responderam “concordo em parte”, 44,0% “não concordo” e 12,0% “concordo”.

Analisando os resultados obtidos, esta afirmação gera dúvidas tendo em conta a diferença na percentagem das respostas. No grupo dos Educadores de Infância metade dos inquiridos, acha que a elaboração dos documentos das crianças com NEE não é unicamente função do docente de educação especial, partindo do princípio que estes docentes participam na elaboração dos respetivos documentos. Quanto aos restantes 50,0% do grupo de educadores de infância, as respostas são completamente opostas, 25,0% concordam e 25,0% não concordam.

Relativamente ao grupo dos docentes de educação especial, a percentagem mais elevada é igual, 44,0% nas respostas, “concordo em parte” e “não concordo”. O que leva a concluir que os docentes que concordam em parte, assumem a sua participação na elaboração dos documentos. Já os participantes que responderam não concordar apresentam também uma percentagem significativa.

Partindo desta análise dos resultados, ainda não se verifica em pleno o trabalho de cooperação, o que demonstra que as respetivas funções não estão bem definidas.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 35-** O educador de infância e o docente de educação especial reúnem com frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto.

<b>O educador de infância e o docente de educação especial reúnem com frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	33	68,8	6	24,0
Concordo em parte	13	27,1	12	48,0
Não concordo	2	4,2	7	28,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

Quanto à afirmação: **O educador de infância e o docente de educação especial reúnem com frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto**, obtiveram-se os seguintes resultados. No grupo dos educadores de infância, 68,8% dos participantes concordam com a afirmação, 27,1% concordam em parte e 4,2% não concordam. No grupo de docentes de educação especial, 48,0% concordam em parte, 28,0% não concordam e 24,0% concordam.

Perante os resultados obtidos, existe uma elevada percentagem de educadores de infância que admite que o tempo que reúnem com o docente de educação especial é o suficiente para definir estratégias em conjunto. Por sua vez, os docentes de educação especial, apresentando a percentagem mais elevada na resposta “concordo em parte”, admitem que existe alguma carência nessa definição conjunta de estratégias, o que demonstra, que estes docentes ainda não cooperam em plenitude.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Tabela 36-** Os recursos da escola estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE.

<b>Os recursos da escola estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE.</b>				
<b>Educadores de Infância</b>			<b>Docentes de Educação Especial</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo	3	6,3	0	0,0
Concordo em parte	21	43,8	12	48,0
Não concordo	24	50,0	13	52,0
Total	48	100,0	25,0	100,0

Quanto à afirmação: **Os recursos da escola estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE**, apresentam-se os seguintes resultados. Com uma percentagem mais elevada os participantes que responderam não concordar com a afirmação foram cerca de 50,0% de educadores de infância e 52,0% de docentes de educação especial. Com uma percentagem muito próxima 43,8% e 48,0% respetivamente, concordam em parte, e apenas 6,3% e 0,0% concordam.

Pode então concluir-se que metade dos participantes deste estudo afirma que há uma deficiente gestão dos recursos, ou que estes não foram disponibilizados às escolas. Note-se que apenas um participante concorda com a afirmação acima descrita. Assim conclui-se que as escolas não estão a funcionar como esperado de forma a responder eficazmente à inclusão de crianças com NEE.

### **6.3) Análise das respostas qualitativas**

Na terceira parte do inquérito por questionário, os participantes responderam a três perguntas de cariz obrigatório e apontaram estratégias que ajudam a promover a cooperação, dando assim a sua opinião. Tendo em conta os dois grupos de docentes da amostra, que perfaz um total de 73 participantes, apenas não foi validada a opinião de um dos participantes, tendo em conta que respondeu apenas com sinais de pontuação e caracteres iguais e repetidos, nos quatro pontos desta terceira parte.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

De seguida, proceder-se-á à análise qualitativa dos resultados, abordando cada um dos quatro pontos/questões separadamente.

**Questão 1: De que forma a cooperação, entre os educadores de infância e os docentes de educação especial, promove a inclusão de alunos com NEE?**

Relativamente ao grupo dos **educadores de infância** participantes neste estudo, verificou-se apenas um participante cuja resposta não foi validada por ter respondido com sinais de pontuação. Assim sendo, foram validadas 47 respostas deste grupo.

Dos 47 inquiridos, todos eles responderam que a cooperação é fundamental no processo de inclusão de alunos com NEE.

Analisando as respostas dadas, regista-se um grande número de respostas, onde se afirma que a cooperação entre os docentes acima referidos é essencial para uma inclusão eficaz das crianças com NEE, apontando para o facto de o conhecimento de ambos os docentes se completarem, tal como se verifica na afirmação de um dos participantes: *“Só com uma correta articulação entre os docentes envolvidos no processo de aprendizagem, se torna possível a inclusão de crianças NEE. O Educador de Infância conhece melhor a criança e o grupo e o docente de Educação Especial tem maior conhecimentos específicos relativos à inclusão e ao trabalho específico a realizar com as crianças NEE.”*.

Outro ponto comum presente na maioria das respostas foi o facto de ambos os docentes terem um objetivo comum, ou seja, a inclusão da criança com NEE. Para tal afirmam que a cooperação é essencial, através da qual os docentes definem estratégias, partilham conhecimentos e informações, e atuam em conjunto.

Registaram-se ainda algumas afirmações que remetem para a ideia de que, se houver cooperação existe maior harmonia, o que pode levar a um maior sucesso no processo inclusão e a um melhor desempenho por parte dos docentes.

Da mesma forma, alguns participantes afirmaram que a cooperação só é possível se houver recursos e se houver vontade e entrega dos docentes.

Relativamente ao grupo dos **docentes de educação especial** participantes neste estudo, verificaram-se dois participantes cujas respostas não foram validadas por terem respondido com sinais de pontuação. Assim sendo, foram validadas 23 respostas a esta questão.

Analisando as respostas dadas, verifica-se que à semelhança do grupo de educadores de infância, este grupo refere igualmente a importância da cooperação entre os docentes para promover a inclusão de crianças com NEE, considerando a cooperação uma mais-valia. Segue a afirmação dada por um dos participantes cuja ideia é repetida na maioria das respostas: *“A qualidade da cooperação entre o educador de infância e o docente de educação especial vai definir a integração/ inclusão dos alunos com NEE. Deste modo a cooperação é fulcral quando falamos em inclusão.”*

Segundo as afirmações dos educadores de infância, também os docentes de educação especial afirmam que a inclusão, no verdadeiro sentido da palavra, passa por um trabalho de equipa, cooperação entre os docentes, definindo estratégias conjuntas, partilhando informações e conhecimentos, tendo como objetivo comum a inclusão da criança com NEE.

Os docentes de educação especial acrescentam que a cooperação entre os docentes é importante, para que as crianças possam ser incluídas no contexto de sala, junto das restantes crianças do seu grupo.

Estes docentes afirmam também a importância da sua cooperação com os restantes responsáveis pela inclusão da criança (família, outros técnicos, comunidade escolar...).

Três participantes deste grupo afirmaram a importância da cooperação, mas partilham a ideia de que na realidade escolar dos dias de hoje, ainda não se verifica a cooperação no seu verdadeiro sentido. Estes apontam duas razões que os leva a ter esta opinião: falta de tempo dos docentes devido à carga burocrática associada às suas funções e a existência de resistência, por parte dos educadores de infância, à inclusão de crianças NEE nas suas salas, deixando a criança entregue ao trabalho do docente de educação especial.

**Questão 2: Tem conhecimento do que são crianças índigo? Se sim, como as caracteriza?**

No grupo dos educadores de infância e relembrando que a resposta de um dos participantes não foi validada, verificaram-se os seguintes resultados: 20 participantes afirmaram ter conhecimento do que são crianças Índigo e fizeram a sua caracterização; 14 participantes afirmaram não ter conhecimento do que são crianças índigo; e 13 participantes afirmaram já ter ouvido falar sobre estas crianças, embora não tenham conhecimento suficiente para as caracterizar.

É possível concluir, que a maioria dos participantes no grupo dos educadores de infância tem conhecimento do que são crianças índigo, embora nem todos saibam as suas características.

Relativamente ao grupo dos docentes de educação especial questionados (num universo de 25 participantes) verifica-se que: 10 participantes afirmam já ter ouvido falar sobre estas crianças mas não terem conhecimento suficiente para as caracterizar; 8 participantes afirmam ter conhecimento do que são crianças índigo e fizeram a sua caracterização; e 7 participantes afirmam não ter conhecimento do que são crianças índigo.

Após uma análise sobre as respostas dadas pelos participantes de ambos os grupos, irá proceder-se ao agrupamento por categorias. As repostas sobre a caracterização das crianças índigo foram agrupadas em sete categorias, tendo em conta os 20 participantes (educadores de infância) e 8 participantes (docentes de educação especial) que as caracterizaram.

**Caracterização 1**

*- As crianças índigo são crianças com maior sensibilidade ao mundo e ao outro e com maior à vontade ao nível da sociabilidade. Revelam muita imaginação e são intuitivas.*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 6 participantes.

**Docentes de Educação Especial:** Esta caracterização foi registada na resposta de 2 participantes.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **Caracterização 2**

*- As crianças índigo são, muitas vezes, confundidas com crianças hiperativas ou com deficit de atenção*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 3 participantes.

**Docentes de Educação Especial:** Esta caracterização foi registada na resposta de 2 participantes.

## **Caracterização 3**

*- As crianças índigo são muito inteligentes, por vezes são confundidas com crianças sobredotadas.*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 3 participantes.

## **Caracterização 4**

*- As crianças índigo são crianças com dons especiais, têm aura azul índigo, ligados à espiritualidade e não são bem aceites pela comunidade científica.*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 3 participantes.

**Docentes de Educação Especial:** Esta caracterização foi registada na resposta de 1 participante.

## **Caracterização 5**

*- As crianças índigo são crianças com muita energia e baixo poder de concentração e requerem emocionalmente, estabilidade e segurança dos adultos. Resistem à autoridade*

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

*se não for democraticamente orientada e resistem à memorização mecânica, distraíndo-se perante coisas que não vão de encontro aos seus interesses.*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 2 participantes.

**Docentes de Educação Especial:** Esta caracterização foi registada na resposta de 1 participante.

### **Caracterização 6**

*- As crianças índigo fazem parte de uma nova era ligada à filosofia “New Age” segundo a qual, estas crianças nasceram com o intuito de mudar o mundo para melhor.*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 2 participantes.

**Docentes de Educação Especial:** Esta caracterização foi registada na resposta de 1 participante.

### **Caracterização 7**

*- As crianças índigo são crianças com características muito específicas consoante um dos quatro tipos de crianças índigo: Humanistas, Conceptuais, Artistas e Interdimensionais.*

**Educadores de Infância:** Esta caracterização foi registada na resposta de 1 participante.

### **Caracterização 8**

*- As crianças índigo são crianças que têm visões.*

**Docente de Educação Especial:** Esta caracterização foi registada na resposta de 1 participante.

**Questão 3 – Na sua opinião, as crianças índigo devem beneficiar de apoio especializado? Se sim, que tipo de apoio?**

Perante esta questão, obtiveram-se as seguintes respostas por parte dos educadores de infância participantes neste estudo:

- **Não sei**, com o registo de **18** participantes, foi a resposta mais dada.
- **Não**, foi a resposta dada por **10** participantes.
- **Sim, pela educação especial se apresentarem dificuldades**. Esta resposta foi dada por **9** participantes.
- **Sim, por um centro especializado**. Resposta de **4** participantes.
- **Sim, pela educação especial**. Resposta de **4** participantes.

É de salientar que três dos participantes do grupo de educadores de infância não responderam a esta questão, preenchendo o espaço de cariz obrigatório, com sinais de pontuação.

Relativamente aos docentes de educação especial, foram validadas todas as respostas, tendo em conta que todos os participantes responderam a esta questão. As respostas dadas foram as seguintes:

- **Não sei**, com o registo de **5** participantes, foi a resposta mais dada.
- **Não**, foi a resposta dada por **8** participantes.
- **Sim, pela educação especial se apresentarem dificuldades**. Esta resposta foi dada por **4** participantes.
- **Sim, por um centro especializado ou psicólogo**. Resposta de **2** participantes.
- **Sim, pela educação especial**. Resposta de **6** participantes.

Tendo em conta que a cooperação entre os docentes é considerada muito importante no processo de inclusão de crianças com NEE, foi pedido aos participantes que indicassem algumas estratégias que promovessem a cooperação entre os educadores de infância e os docentes de educação especial. É de salientar que, de 48 participantes no grupo de educadores de infância, houve 3 participantes cujas respostas a esta questão, não foram validadas, tendo em conta que estes responderam com sinais de pontuação e com caracteres iguais repetidos. Sendo assim, foram validadas as respostas de 45 participantes.

A diversidade das respostas e o facto de vários participantes indicarem as mesmas estratégias, apresenta-se de seguida uma listagem das estratégias mais indicadas pelos educadores de infância e pelos docentes de educação especial, que nas suas opiniões, promovem a cooperação entre os docentes.

**Estratégias que promovem a cooperação entre os docentes:**

- Reuniões frequentes;
- Diálogo formal e informal para troca de informação e de experiências;
- Definição de estratégias em conjunto;
- Partilha de materiais;
- Planificação conjunta e articulação de conteúdos e competências para que se verifique continuidade das atividades;
- Atividades pedagógicas conjuntas;
- Definição de procedimentos de diferenciação favoráveis a todos os alunos e não só aos alunos com NEE;
- Elaboração conjunta dos documentos das crianças com NEE (planos de intervenção, relatórios, avaliações, reuniões com a família...);
- Respeito, entrega e dedicação;
- Abertura dos docentes para que o docente de educação especial se sinta à vontade para intervir junto da criança em contexto de sala, junto das restantes crianças;

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

- Trabalho em equipa;
- Formações conjuntas;
- Menos burocracia e mais tempo para formação e reuniões com os respetivos colegas.

#### **6.4) Discussão dos resultados**

Tendo em conta a literatura efetuada para o presente estudo e a análise dos resultados obtidos a partir do inquérito por questionário aplicado à respetiva amostra, irão discutir-se os resultados, respondendo às questões da investigação.

Para uma abordagem mais clara sobre os resultados obtidos, a discussão será feita pelos temas que foram trabalhados ao longo do estudo. Deve recordar-se os objetivos que levaram à realização deste estudo: verificar se existe ou não cooperação entre os educadores de infância e docentes de educação especial; saber de que forma a cooperação entre estes profissionais promove ou facilita a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar; e verificar o conhecimento dos educadores de infância e dos docentes de educação especial acerca da existência de crianças índigo.

Tendo em conta estes objetivos, a discussão dos resultados será centrada em três pontos-chave: **Inclusão/Formação, Cooperação e Crianças Índigo.**

##### **6.4.1) Discussão dos resultados relativos à Inclusão/Formação**

No que concerne ao tema da inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar e tendo em conta a amostra, é possível chegar a algumas respostas às questões de partida.

Partindo da questão **“Quais as representações para estes profissionais sobre a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar?”** e analisando as respostas dadas nos questionários, verificou-se que uma grande percentagem dos participantes revela uma atitude positiva face à inclusão. No entanto, constatou-se que ainda existe uma parte significativa, que revela alguma resistência à inclusão das crianças com NEE concordando em parte que estas devem frequentar uma instituição de educação especial

em vez da escola regular. Esta resistência verificou-se em maior percentagem por parte dos educadores de infância.

Por outro lado, os educadores de infância admitem que a diferença dos alunos, não é um fator que dificulte o seu bom desempenho docente, nem a aprendizagem dos outros alunos do grupo, considerando as diferenças dos alunos um fator de enriquecimento para todos.

Os docentes de educação especial, por sua vez, revelam mais dúvidas quanto a estas questões. Uma percentagem significativa admite que as diferenças dos alunos pode dificultar o bom desempenho do docente e podem prejudicar a aprendizagem dos outros alunos do grupo, mas na sua maioria admitem igualmente que as diferenças dos alunos são fator de enriquecimento para todos. Indo ao encontro da literatura efetuada, pode verificar-se ainda alguma relutância relativamente ao que é esperado, já que Porter (1994) afirma que, a escola inclusiva é considerada

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

No entanto, os participantes deste estudo consideram a influência positiva das diferenças, referida na literatura como um fator de enriquecimento para todos.

Segundo Serrano (2007; p.26), “os resultados obtidos pelas crianças que frequentam o pré-escolar ultrapassam claramente quaisquer padrões de desenvolvimento cognitivo”. Por sua vez, Antunes e Graça (1997), afirmam que as crianças com NEE ao imitarem o que os seus pares fazem, potencializam tanto as suas capacidades cognitivas como as capacidades de socialização, ultrapassando este modo as dificuldades sentidas e integrando-as nas suas competências. Segundo Almeida (2000), as crianças sem NEE beneficiam da inclusão, porque aprendem a aceitar a diversidade e a favorecer atitudes positivas face à diferença.

Os educadores de infância admitem ainda, na sua grande maioria que a sua experiência anterior com crianças com NEE os tem ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais de todas as crianças, reforçando assim a importância da inclusão de crianças com NEE nas salas regulares

Ressalta-se que as dúvidas por parte dos docentes de educação especial não significam que seja a sua opinião sobre a inclusão, pois pode ser um reflexo do que têm assistido na realidade das escolas de hoje. Importa ainda sublinhar que um dos fatores que poderá estar por trás da resistência que se verifica por parte de alguns docentes, diz respeito à falta de recursos nas escolas ou à má gestão dos mesmos, tendo em conta a quase totalidade dos participantes que refere que os recursos das escolas não estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE.

Quanto à questão, “ **Estes profissionais têm conhecimento do seu papel na inclusão de crianças com NEE?**”, verificam-se igualmente algumas dúvidas por parte dos participantes, quanto à sua responsabilidade na integração destas crianças nos seus grupos. No entanto, estas dúvidas não têm razão de ser, pois a lei é bem clara, como apresentado na alínea g) do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, onde se pode constatar o seguinte: o docente perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática. No entanto, estes têm a perceção de que a forma como organizam o ambiente da sua sala de aula pode minimizar as dificuldades das crianças. Sabe-se ainda que a atitude positiva dos profissionais face à inclusão é um fator decisivo para que esta aconteça eficazmente, atitude essa que ainda não se encontra generalizada na amostra apresentada acima.

Outra questão colocada relativamente à inclusão foi, “**O docente de educação especial acompanha a criança junto do grupo ou retira-a da sala?**”. Com esta questão pretendeu verificar-se se de facto a inclusão está a funcionar eficazmente, tendo em conta que o objetivo da inclusão é juntar as crianças com os seus pares nas suas salas. De facto, o que se pôde constatar, partindo das respostas dos questionários, é que uma parte significativa dos participantes admite que o apoio prestado a estes alunos acontece em contexto de sala de aula tal como esperado, no entanto ainda se verificam casos em que o apoio é prestado fora da sala.

No que diz respeito ao tema da inclusão e indo de encontro à literatura efetuada, achou-se pertinente a abordagem à formação dos docentes. Dessa forma surgiu a seguinte questão: “**A formação inicial dos docentes influencia o seu trabalho ao nível da inclusão?**”. Segundo Correia (2008), a inclusão de crianças com NEE está a ser

desastrosa, referindo que esta situação se deve ao fato de a maioria das instituições de ensino superior não estarem a considerar unidades curriculares respeitantes a este tema.

Partindo da posição deste autor e da análise dos resultados obtidos no presente estudo, pode constatar-se que de facto a formação inicial dos docentes apresenta debilidades relativamente à inclusão e às necessidades educativas especiais. Uma parte muito significativa dos participantes admite que a formação inicial do professor não é o suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais dos seus alunos. Verifica-se no entanto que, na sua maioria, estes docentes abordaram as NEE na sua formação inicial com maior incidência nos educadores de infância do que nos docentes de educação especial. Esta diferença pode dever-se ao fato de a formação inicial dos docentes de educação especial, não ser a formação da educação de infância, mas de outra área de ensino.

Constata-se ainda que, a percentagem dos participantes que afirma ter tido uma abordagem à diferenciação pedagógica na formação inicial, é menor do que a anterior. Assim pode afirmar-se que, embora o tema seja abordado nos cursos de formação de professores, essa abordagem apresenta lacunas, uma vez que parece ser uma abordagem superficial, não sendo o suficiente para que estes docentes se sintam preparados para responder às necessidades individuais dos seus alunos.

Apesar das lacunas referidas, a quase totalidade dos participantes admite diversificar estratégias e atividades para mais facilmente responder a todos os alunos, o que revela que estes docentes se esforçam para responder à diversidade, demonstrando uma atitude positiva face à inclusão. No entanto, também se regista uma percentagem significativa de participantes que afirma ser difícil trabalhar com crianças com NEE sem ter uma formação especializada.

Os educadores de infância acrescentam ainda que as experiências anteriores com crianças com NEE os tem ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais das restantes crianças.

#### **6.4.2) Discussão dos resultados relativos à Cooperação**

Tal como citado por vários autores, a cooperação entre os docentes é fulcral para a existência de uma escola inclusiva. Segundo Fonseca (2002) fomentar a escola inclusiva é tarefa de uma equipa multidisciplinar, a qual deve seguir uma estratégia do tipo “pensar em grupo é pensar melhor”, pois só assim se pode explorar todas as opções potenciais de inclusão e não só as mais correntes, acessíveis ou tradicionais. Morgado (2004) acrescenta, que a cooperação entre os professores de educação especial e professores do ensino regular é a “questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão” nas escolas.

Partindo da literatura analisada, surgiram várias questões ligadas à temática da cooperação, às quais se pretende responder tendo em conta as respostas obtidas nos questionários aplicados.

Com a questão: **“Que tipo de cooperação existe entre o educador de infância e o docente de educação especial?”**, quis verificar-se se de facto existe cooperação entre os participantes da amostra do estudo. Esta questão está diretamente ligada a outra questão colocada: **“De que forma se desenvolve esta cooperação?”**. A partir destas questões e da análise dos dados constata-se que, para ambos os grupos de docentes questionados, a cooperação é fundamental no que concerne à inclusão de crianças com NEE. Os dois grupos afirmam que é mais fácil desenvolver novas metodologias quando existe o apoio dos colegas. Estes admitem ainda a importância da cooperação, quase na totalidade, que o docente de educação especial tem um papel muito importante na inclusão de crianças com NEE. Além disso, referem a importância da cooperação com outros técnicos nas escolas, caso existam. A cooperação entre ambos é fulcral, no sentido em que cada um contribui com o seu conhecimento com um objetivo comum, a inclusão da criança com NEE.

No entanto, embora a atitude seja positiva no que diz respeito à cooperação, verificou-se alguma incongruência quando se questionou os participantes sobre se os docentes se ajudam uns aos outros a responder à diversidade. Os educadores de infância, admitem na sua maioria que essa cooperação e entreajuda se verifica, mas uma parte significativa dos docentes de educação especial concordou apenas parcialmente com a afirmação, o que leva a constatar-se alguma debilidade na cooperação entre os mesmos.

Esta fragilidade na cooperação entre os docentes, pode dever-se a algumas barreiras referidas pelos docentes de educação especial, tais como: a falta de tempo por parte dos mesmos, devido à carga burocrática associada às suas funções e a resistência de alguns Educadores de Infância face à inclusão de crianças com NEE nas suas salas.

Jardim e Pereira (2006), especificam a definição de cooperação como:

“a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada”.

Para tal, é essencial que cada interveniente no processo educativo tenha conhecimento do seu papel e do papel dos outros, o que remete para duas perguntas de partida que dizem respeito ao conhecimento do papel de cada um no processo de inclusão: **“O educador de infância sabe quais as funções dos docentes de educação especial?”** e **“O docente de educação especial sabe qual a função do educador de infância?”**

Partindo destas questões e dos resultados obtidos, verifica-se uma vez mais, que embora se constate uma atitude positiva face à cooperação, nota-se ainda alguma fragilidade na definição do papel e das funções que cada um desempenha no processo de inclusão. Estes resultados, são reflexo da debilidade na cooperação entre estes docentes, fator que compromete um processo de inclusão eficaz.

Os educadores de infância reconhecem que os docentes de educação especial são agentes importantes no processo de inclusão. Ambos os grupos admitem ainda que é importante que o apoio seja prestado em contexto de sala, e que um dos papéis fundamentais dos docentes de educação especial é o trabalho de parceria que estes desenvolvem com os colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças com NEE.

No entanto verificam-se fatores que representam entraves ao desempenho dos respetivos papéis, tais como a falta de tempo que os docentes de educação especial dispõem e alguma resistência por parte dos educadores de infância face à inclusão destas crianças nos seus grupos.

Estas questões levam diretamente à questão seguinte: **“Definem estratégias conjuntas?”**. Relativamente a esta questão, verificou-se alguma incongruência nas respostas apresentadas pois, os educadores de infância na sua maioria afirmam que se

verifica este trabalho conjunto. No entanto na opinião dos docentes de educação especial, verifica-se uma percentagem significativa que concorda parcialmente com afirmação, o que revela alguma fragilidade na cooperação entre ambos. Resultados semelhantes foram obtidos quando questionados se reúnem com a frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto. Na opinião de uma percentagem significativa de educadores de infância, estes reúnem com a frequência necessária. Já os docentes de educação revelaram novamente dúvidas quanto a esta questão, registando-se uma quantidade significativa de participantes que concordam parcialmente ou que não concordam mesmo com a pouca frequência com que se realizam as reuniões.

No que diz respeito à questão: **“O educador de infância sente apoio por parte do docente de educação especial?”**, verifica-se que os educadores de infância sentem esse apoio, tendo em conta que o consideram um agente importante na escola e que admitem ter reuniões frequentes para a definição de estratégias em conjunto.

Ainda ligada à questão da definição de funções e papéis, e ao trabalho conjunto destes profissionais, colocou-se outra questão: **“De quem é a responsabilidade da elaboração do PEI (Programa Educativo Individual) das crianças com NEE?”**.

Quando questionados os participantes de ambos os grupos sobre a elaboração conjunta dos documentos respeitantes às crianças com NEE, os Educadores de Infância na generalidade, afirmam cooperar nesta tarefa tal como esperado num modelo de escola inclusiva, e assumem a sua quota responsabilidade na elaboração dos mesmos. Já uma significativa percentagem dos docentes de Educação Especial concorda parcialmente, não confirmando essa cooperação entre ambos com tanta convicção. Estes resultados revelam novamente uma fragilidade no que diz respeito à cooperação entre estes docentes, não indo totalmente ao encontro do que é esperado e ao que se pode constatar na revisão da literatura analisada.

Como se pode verificar no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, no n.º 1 do artigo 10.º:

“Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, **conjunta e obrigatoriamente**, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º1 e no n.º2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho executivo.”

Este ponto da lei é claro, no que diz respeito à cooperação dos docentes no processo de inclusão das crianças com NEE.

Estes resultados levantam algumas dúvidas quanto à cooperação dos docentes da amostra do estudo efetuado. Verificam-se algumas disparidades que refletem fragilidades ao nível do trabalho conjunto destes docentes, havendo necessidade de reforçar a cooperação entre estes.

Com forma de ultrapassar as dificuldades que existem na cooperação entre os docentes, foi solicitado aos participantes que indicassem estratégias que promovessem a cooperação e obtivemos as seguintes estratégias: reuniões frequentes; diálogo formal e informal para troca de informação e de experiências; definição de estratégias em conjunto; partilha de materiais; planificação conjunta, articulação de conteúdos e competências para que se verifique continuidade das atividades; atividades pedagógicas conjuntas; definição de procedimentos de diferenciação favoráveis a todos os alunos e não só aos alunos com NEE; elaboração conjunta dos documentos das crianças com NEE (Planos de intervenção, relatórios, avaliações, reuniões com a família...); respeito, entrega e dedicação; abertura dos docentes para que o docente de educação especial se sinta à vontade para intervir junto da criança em contexto de sala, junto das restantes crianças; trabalho em equipa; formações conjuntas; menos burocracia e mais tempo para formação e reuniões com os respetivos colegas.

#### **6.4.3) Discussão dos resultados relativos às crianças índigo**

Perante a leitura de um excerto da *Declaração de Salamanca* (1994) onde se refere o princípio que norteia qualquer dinâmica escolar que se pautar pela inclusão, ou seja, todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, surgiu a questão das crianças que apresentam diferenças que são alvo de resistência por parte da comunidade científica, mas que não deixam de ser diferentes.

Isto remete para a primeira questão relativa ao tema das crianças Índigo: **“O educador de infância e o docente de educação especial têm conhecimento da existência de crianças índigo?”**

Conforme os resultados obtidos, concluiu-se que uma percentagem significativa dos participantes tem conhecimento da existência de crianças índigo, no entanto nem todos têm conhecimentos suficientes para os caracterizar. Da mesma forma, verificou-se que os participantes que caracterizaram estas crianças, o fizeram de forma muito superficial, salvo raras exceções que revelaram ter maiores conhecimentos relativamente a este tema. As características apontadas, embora muito superficiais, foram ao encontro da literatura, caracterizando as crianças como “crianças sensitivas, intuitivas, aparentemente hiperativas (...)” Apenas um participante referiu que estas crianças têm características de acordo com um dos quatro tipos de crianças índigo referidos por Tappe (2003). No entanto ainda podemos notar o desconhecimento total deste tema por parte de alguns dos inquiridos. Esta percentagem de inquiridos que desconhecem este tema, parte também dos docentes de educação especial, que mesmo com formação especializada ainda não foram confrontados com este tema.

Quanto à questão: **“O educador de infância e o docente de educação especial reconhecem necessidade de acompanhamento das crianças índigo pela educação especial?”**, verificou-se que muitos participantes responderam não ter opinião por desconhecem as problemáticas destas crianças. Dos restantes participantes, uma percentagem significativa afirma que estas crianças devem ter acompanhamento especializado se apresentarem dificuldades, acompanhamento que pode vir a ser dado não só pelo docente da educação especial mas por mais técnicos de uma equipa multidisciplinar, consoante as necessidades das crianças.

Mesmo em minoria, mas ainda com uma percentagem significativa, alguns inquiridos revelaram que não concordam com o facto de estas crianças serem acompanhadas pela Educação Especial, por diversos motivos. Por um lado, porque consideram que estas crianças necessitam apenas de estratégias diversificadas por parte do Educador de Infância e por outro, porque são céticos relativamente à existência destas crianças.

Os resultados obtidos relativamente às crianças Índigo são resultados que prevíamos no que concerne à falta de conhecimento sobre os mesmos e à resistência por parte de alguns profissionais em reconhecer esta problemática. Esta resistência por parte de alguns dos profissionais, pode pôr em causa o bem-estar destas crianças nas nossas escolas, correndo-se o risco que estas sejam excluídas e que não sejam devidamente acompanhadas tal como têm direito.

Tendo em conta o ideal de escola inclusiva, qualquer criança que apresente necessidades específicas, tenha a sua problemática um nome associado que seja conhecido ou não, deve ter direito a apoio e a uma educação digna junto dos seus pares. Estas crianças não devem ser rejeitadas à partida. Assim sendo, as crianças com necessidades específicas devem ser devidamente apoiadas e para tal é necessário que os profissionais, que fazem parte do seu processo educativo, procurem estratégias que facilitem a sua aprendizagem. Tendo em conta que o docente de Educação Especial tem a função de cooperar com o Educador de Infância, com os seus conhecimentos específicos, este reforça a sua tarefa de pesquisa de informação sobre as dificuldades dos alunos.

Recorde-se o decreto atual, o Decreto-Lei 3/2008 publicado a 7 de Janeiro, que serve de orientação para o sistema de educação especial, referindo que:

“a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”.

Embora haja uma atitude positiva face à inclusão por parte dos participantes deste estudo, ainda se verifica resistência por parte de alguns profissionais continuando a assistir-se à disparidade entre práticas consideradas ideias e reais.

Além disso, os docentes continuam a carecer de formação, formação esta que deve abordar temas de acordo com a nossa realidade, abrindo as mentes dos docentes a serem menos céticas e a partirem em busca de informação para que cumpram o seu papel de agentes de inclusão, respondendo eficazmente às necessidades individuais dos seus alunos.

## **CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

### **7.1) Conclusões**

As conclusões deste trabalho só fazem sentido se a realidade que se vive nas escolas for levada em consideração. Assim, pretende-se refletir sobre as representações dos educadores de infância e docentes de educação especial face à inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar, bem como sobre a cooperação entre estes, e suas opiniões acerca de um grupo de crianças denominado de “índigo”.

Sanches e Teodoro (2007) ressaltam que, numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação. Estes autores vão ao encontro de um ponto fulcral no profissionalismo dos profissionais, pois o educador/professor, vivendo a realidade de uma escola inclusiva, deve ser o primeiro a aceitar a diferença, olhando-a como uma mais-valia e não como um impedimento à sua prática.

Face aos resultados obtidos durante esta investigação relativamente às perceções dos educadores de infância e dos docentes de educação especial acerca da inclusão, ficou demonstrado que a atitude face à inclusão é positiva mas com alguma resistência por parte de alguns profissionais, que admitem que as diferenças prejudicam o seu desempenho e a aprendizagem das restantes crianças, considerando que as crianças com NEE deveriam frequentar instituições de educação especial.

Desta forma se conclui que esta resistência à inclusão, não advém somente da própria atitude destes docentes mas também, da falta de formação dos mesmos e à falta ou má gestão dos recursos nas escolas.

Relativamente à formação destes profissionais, verifica-se a existência de lacunas nos currículos de formação inicial dos educadores/professores. Perante os resultados obtidos, embora a maioria afirme ter tido abordagens às NEE e à diferenciação pedagógica, não as consideram suficientes para responder à diversidade. Parece que estas falhas na formação continuam a existir, pois segundo Nascimento (2010), os novos cursos de formação de professores, perspetivados segundo os princípios do

Processo de Bolonha, no Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, não contempla a necessidade de preparar os futuros docentes na área da inclusão e das NEE. Consta-se assim que, as lacunas na formação dos docentes representam uma barreira à prática da educação inclusiva.

Segundo Morgado (2004), a cooperação entre os docentes, pais e outros profissionais representam uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos. Perante esta afirmação e os resultados deste estudo, conclui-se que os docentes concordam que a cooperação é fulcral para um processo de inclusão eficaz das crianças com NEE. No entanto, os resultados refletem fragilidades na cooperação entre os docentes, principalmente na opinião dos docentes de educação especial, pois uma percentagem significativa afirma ter dúvidas quanto à entajuda na resposta à diversidade. Os resultados revelam ainda algumas dúvidas no que diz respeito às funções a desempenhar por ambos, no que concerne à inclusão das crianças com NEE e todo o trabalho que advém desse processo.

Através das estratégias apontadas pelos docentes como sendo promotoras de cooperação, pode verificar-se que os docentes carecem de tempos conjuntos para a definição de estratégias, devido à carga burocrática associada às suas funções e à própria gestão dos recursos, o que representa uma dificuldade acrescida à cooperação.

Hoje em dia, a generalidade apregoa a escola inclusiva e a aceitação das diferenças, no entanto, a prática inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer.

O tema das crianças índigo gerou alguma controvérsia, o que reflete que os docentes não são tão defensores das diferenças quanto admitem ser. De facto, através da literatura efetuada para este estudo, verificou-se o recurso a alguns conceitos associados a esta temática que podem ser fonte da resistência de tantos, face a este grupo de crianças.

Com os resultados obtidos, verifica-se uma percentagem significativa de inquiridos que desconhecem o que são crianças índigo, incluindo uma parte dos docentes de educação especial, detentores de formação especializada. Apenas 39% da amostra afirmou conhecer o que são crianças índigo, apontando algumas das suas características. As

características descritas, embora muito superficiais vão ao encontro da literatura analisada.

Quanto à questão sobre se estas crianças devem ou não ser abrangidas pela educação especial, registam-se muitas dúvidas provenientes do desconhecimento. No entanto, partindo dos participantes que exprimiram a sua opinião, constatou-se que uma percentagem significativa defende que estas crianças não necessitam de apoio da educação especial, mas sim de pedagogias diversificadas. Com uma percentagem ligeiramente superior, verifica-se a opinião de que as crianças índigo devem ser abrangidas pela educação especial ou outros técnicos.

Perante os resultados obtidos e a revisão da literatura pode concluir-se que, as crianças índigo representam um tema ainda muito controverso e que precisa de ser analisado com maior atenção. Segundo Oliveira (2009), muitas das crianças diagnosticadas com défice de atenção, são crianças índigo que representam um evoluir da espécie humana, não necessitando por isso de medicação e opressão, mas sim de uma atenção especial e de amor, ou seja de uma ação motivadora.

Partindo desta afirmação e considerando as crianças índigo como sendo fruto da evolução da espécie humana, parece-nos pertinente olhar atentamente para todas as crianças de hoje, pois na sua generalidade apresentam características e necessidades idênticas às das crianças índigo. Assim parece-nos que mais importante que atribuir um nome ou rótulo às crianças deve-se sim, refletir sobre essa evolução e adaptar o sistema educativo a esta mudança.

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

Partindo da citação de Fernando Pessoa, dos princípios da escola inclusiva e dos resultados obtidos no presente estudo, parece fundamental que as escolas sofram um processo de mudança, principalmente nas escolas de formação de docentes, defendendo métodos de ensino mais adequados às necessidades e à realidade das crianças de hoje.

As crianças índigo, tal como a generalidade das crianças são criativas, sensitivas, emotivas e gostam de autonomia e liberdade. Assim, necessitam de pedagogias

adequadas e baseadas numa vertente mais humanista, relacional e de orientação não diretiva.

Vygotsky defende que, as crianças devem ser vistas como uma “janela de aprendizagem”, pois cada criança é uma janela tão única quanto ela própria. Cabe ao educador e professor reconhecer o potencial e talento de cada criança, e proporcionar-lhe experiências para que estas construam o seu conhecimento. O educador é visto numa perspetiva de orientador que ajuda a criança a aprender a pensar e a aprender a aprender, vendo-se a ele próprio como aprendiz.

Pretende-se que a escola seja um espaço promotor de criatividade, liberdade e de autonomia. Sabe-se no entanto que tal se torna difícil quando os próprios docentes não têm liberdade e autonomia suficiente para se desprenderem de um método de ensino tradicional. Para que se verifique uma mudança, é essencial que os docentes cooperem uns com os outros, contribuindo cada um com os seus conhecimentos e experiências, com vista a um fim comum.

Tendo por base a revisão da literatura, a análise dos dados e as conclusões do presente estudo, parece que as contribuições são positivas, ainda que modestas. A elaboração deste estudo despertou um grande interesse tanto da minha parte como das pessoas que nele participaram. Existe uma consciência da limitação de cada um e a amostra poderia ser mais extensa além de se recorrer a estudos de caso. No entanto, considero que esta investigação pode contribuir para abrir caminhos para aprofundar os temas abordados, especialmente o tema relativo às crianças índigo que ainda é recente e pouco investigado no nosso país. Esta carência de abordagens pode ser fruto de um certo receio de falta de reconhecimento científico, mas tal como se partiu do princípio de que nada do que é humano é estranho de ser investigado, acredito que outros haja que partilhem da mesma opinião.

## **7.2) Limitações**

Estamos cientes das limitações do presente estudo, assim é importante referi-las para que em futuros estudos estas possam ser evitadas ou melhoradas:

- O inquérito por questionário, embora não tenha suscitado dúvidas aos inquiridos, foi elaborado com base na adaptação de um outro questionário, tendo em conta que não havia um questionário já elaborado sobre o estudo;
- Representou igualmente uma limitação, a demora do envio das respostas por parte dos participantes, no entanto após alguma persistência a colaboração foi ao encontro do esperado;
- A abordagem ao tema da criança índigo, sendo um tema recente, foi dificultada pela carência de estudos sobre o tema.

## **7.3) Recomendações**

A cooperação entre os docentes na inclusão de crianças com NEE e o lugar da criança índigo são temas ainda pouco explorados. Neste sentido é importante acentuar as seguintes recomendações:

- Aplicar o estudo a docentes de outros níveis de ensino;
- Recurso a estudos de caso;
- Aplicar o estudo a uma amostra mais alargada ou a outras realidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, S. (2010). *Múltiplos olhares sobre a criança índigo: educação intercultural e educação especial*. Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la realidade. In: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, I.C. (2000). Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – Caracterização de uma prática de qualidade. In: *Cadernos CEACF*, n.º15-16, 29-46.

Buysse, V. e Bailey, B. (1993). Behavioural and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review os comparative studies. *Journal of Special Education*, 26(4), pp. 434-461.

Carrol, L.; Tober, J. (2005). *As crianças Índigo*. Lisboa, Editora Sinais de Fogo – Publicações, Lda.

Carvalho, M. (2009). *Professores de apoio educativo: mediadores? como? quando?*. Lisboa, Dissertação de Mestrado apresentada Universidade de Lisboa.

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

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora

Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: L. M. Correia, (org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Porto Editora.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Edições Asa.

Departamento de Educação Básica (1998). *Educação, Integração, Cidadania*. Lisboa, Departamento de Educação Básica.

Fonseca, V. (2002). *Tendências Futuras para a Educação Inclusiva*. *Inclusão*,2, 11-13.

Friend, M., e Cook, L. (2000). *Interactions – Collaboration skills for School Professionals (3ª ed.)*. New York, Longman.

Gardner, Howard et alii (2003). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Guerra, T. (2007). *Crianças Índigo e Cristal. A ponte arco-íris de novas dimensões e vibrações. A educação do novo tempo*. Lisboa, Editora Sinais de Fogo – Publicações, Lda.

Jardim, M. (2009). *Crianças Índigo – Novas Atitudes Pedagógicas*. 2ª Edição. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

Jardim, J. & Pereira, A. M. S. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto, Edições Asa.

Jesus, S. N. & Martins, H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto, Asa Editores.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, Interaction Book.

Malheiro, F. (2005). *Inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais num jardim de infância do Movimento da Escola Moderna*. Braga, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes práticas dos Professores*. Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. DGIDC. Lisboa, Offset Mais Artes Gráficas, S.A.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa, Editorial Presença.

Nascimento, A.T. (2010). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de Instituições de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação*. Braga, Dissertação de doutoramento apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Minho.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto, Porto Editora.

Porter, G. (1994). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Pugach, M., & Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Denver, Love.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto, Porto Editora.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (20), 106-147.

Serrano, A.M.; Pereira, A.P.; Carvalho, L. (2003). Oportunidades de Aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida. *Psicologia*, Vol.XVIII (1), pp. 65-80.

Serrano, A.M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*. Porto, Porto Editora.

Simon, J. (1998). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto, Edições Asa.

Snell, M. E., e Janney,R. (2000).*Collaborative teaming*. Baltimore, Paul H. Brooks Publishing C°.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro Psomodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*. Janeiro-Abril (1999), 22, pp. 93-115.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa, Texto Editores.

Wolwry, M.; McWilliam, R.A. (1998). Intervention in School and Clinic. *Issue*,34(2), pp. 95-102.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

### **WEBGRAFIA:**

Bérnard da Costa, A.M., Rodrigues, D. e Paes, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal, Fundamentos e Sugestões*. [Em Linha]. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf) [Consultado em 30/09/ 2011].

DGIDC (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de recursos*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/> [15/10/2011].

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Princípios Chave para a Educação Especial: Recomendações para responsáveis políticos. Relatório Síntese*. Bruxelas. [Em Linha]. Disponível em <http://www.european-agency.org> [Consultado em 3/11/2011].

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO. [Em Linha]. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt> [Consultado em 3/11/ 2011].

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. [Em Linha]. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/> [Consultado em 5/11/2011].

### **DOCUMENTOS LEGAIS:**

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990).

Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série n° 237.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República 193 I Série-A/98.

Portaria n.º 611/93 de 29 de Junho. Diário da República I Série B n.º 150.

Decreto-Lei 147/97 de 11 de Junho. Diário da República 133 I Série – A.

Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro. Diário da República 244 II Série.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República 201 I Série – A.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, n° 4.

Decreto-Lei 281/2009 de 6 de Outubro. Diário da República 193 I Série.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **ANEXOS**

---

---

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **ANEXO I: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA**

---

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

**Inquérito por Questionário a Educadores de Infância**

Solicita-se a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre a cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa no Porto. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Agradeço a Vossa preciosa colaboração. Célia Romão.

**\*Obrigatório**

Idade\*

Anos de serviço\*

Tem crianças com NEE na sua sala?\*

- Sim
- Não

Esses alunos recebem apoio do docente de educação especial?\*

- Sim, a tempo inteiro
- Sim, a tempo parcial
- Não

O apoio educativo é dado em que circunstância?\*

- Na sala de aula
- Numa unidade de intervenção educativa (UIE)
- Na sala da aula e na UIE
- Fora da sala de aula

Tendo em conta as seguintes afirmações indique:\* 1- Concordo; 2- Concordo em parte; 3- Não concordo.

	1- Concordo	2- Concordo em parte	3- Não concordo
Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças com NEE devem estar numa instituição de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças com NEE devem ser totalmente integradas pelo educador de infância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dificuldades da criança podem ser minimizadas através do ambiente da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

	1- Concordo	2- Concordo em parte	3- Não concordo
As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na formação inicial tive abordagem às NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na formação inicial tive abordagem à diferenciação pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A experiência anterior com crianças com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A integração de crianças com NEE deve ser parcial e permitir a saída da sala com o docente especializado ou outra pessoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente de educação especial é um recurso importante da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os colegas da escola e com os restantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

	1- Concordo	2- Concordo em parte	3- Não concordo
intervenientes no processo educativo de crianças com NEE.			
É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A integração de crianças com NEE deve ser feita com ajuda do docente de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos da escola estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A elaboração dos documentos relativos aos alunos com NEE é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo docente de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador de infância e o docente de educação especial definem estratégias em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É função do docente de educação especial elaborar os documentos relativos aos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador de infância e o docente de educação especial reúnem com frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De que forma a cooperação entre o educador de infância e o docente de educação especial promove a inclusão de

crianças com NEE?\*

Indique algumas estratégias que promovam a cooperação entre os educadores de infância e os docentes de educação

especial.\*

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

Tem conhecimento do que são crianças índigo? Se sim, como as caracteriza?\*

An empty rectangular text input box with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The box is currently empty, indicating no text has been entered.

Na sua opinião, as crianças índigo devem beneficiar de apoio especializado? Se sim, que tipo de apoio e porquê?\*

An empty rectangular text input box with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The box is currently empty, indicating no text has been entered.

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

## **ANEXO II: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

---

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

### Inquérito por Questionário a docentes de Educação Especial

Solicita-se a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre a cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa no Porto. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Agradeço a Vossa preciosa colaboração. Célia Romão.

**\*Obrigatório**

Idade\*

Anos de serviço\*

Acompanha crianças com NEE no Pré-escolar?\*

- Sim
- Não

Esses alunos recebem o seu apoio direto?\*

- Sim, a tempo inteiro
- Sim, a tempo parcial
- Não

O apoio educativo é dado em que circunstância?\*

- Na sala de aula
- Numa unidade de intervenção educativa (UIE)
- Na sala da aula e na UIE
- Fora da sala de aula

Tendo em conta as seguintes afirmações indique: \* 1- Concordo; 2- Concordo em parte; 3- Não concordo.

	1- Concordo	2- Concordo em parte	3- Não concordo
Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças com NEE devem estar numa instituição de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças com NEE devem ser totalmente integradas pelo educador de infância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dificuldades da criança podem ser minimizadas através do ambiente da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

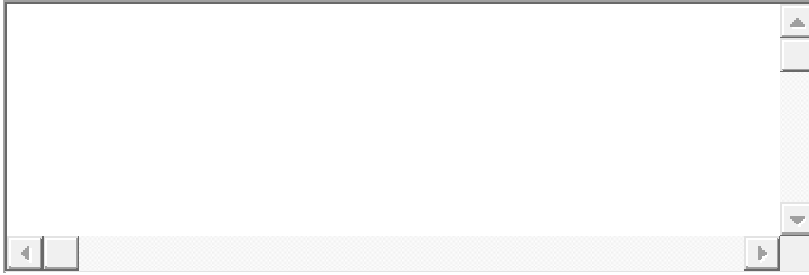
	1- Concordo	2- Concordo em parte	3- Não concordo
As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na formação inicial tive abordagem às NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na formação inicial tive abordagem à diferenciação pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sem formação especializada não é possível trabalhar com crianças com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A integração de crianças com NEE deve ser parcial e permitir a saída da sala com o docente especializado ou outra pessoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente de educação especial é um recurso importante da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel mais importante do docente de educação especial é o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

	1- Concordo	2- Concordo em parte	3- Não concordo
trabalho com os alunos dentro da sala de aula.			
O papel mais importante do docente de educação especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A integração de crianças com NEE deve ser feita com ajuda do docente de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos da escola estão bem organizados para responder à inclusão de crianças com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A elaboração dos documentos relativos aos alunos com NEE é realizada em conjunto pelo educador de infância e pelo docente de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador de infância e o docente de educação especial definem estratégias em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É função do docente de Educação Especial elaborar os documentos relativos aos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador de infância e o docente de educação especial reúnem com frequência necessária para a definição de estratégias em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual o seu lugar?

De que forma a cooperação entre os educadores de infância e os docentes de educação especial promove a inclusão de alunos com NEE?\*

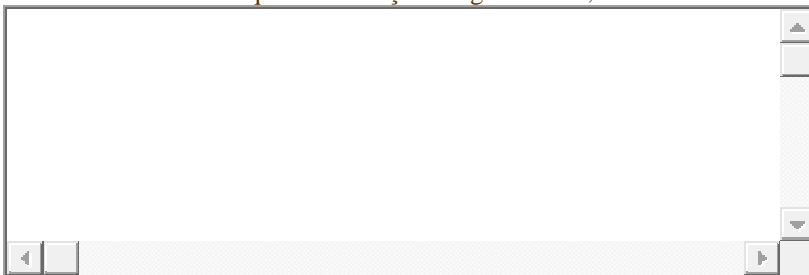
A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, and on the bottom side, there are two small square buttons.

Indique algumas estratégias que promovam a cooperação entre os educadores de infância e os docentes de

educação especial.\*

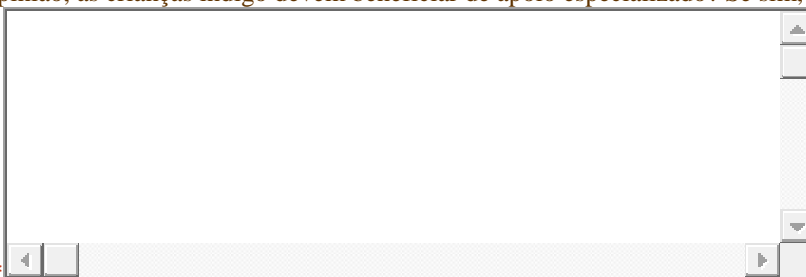
A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, and on the bottom side, there are two small square buttons.

Tem conhecimento do que são crianças índigo? Se sim, como as caracteriza?\*

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, and on the bottom side, there are two small square buttons.

Na sua opinião, as crianças índigo devem beneficiar de apoio especializado? Se sim, que tipo de apoio e

porquê?\*

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, and on the bottom side, there are two small square buttons.