



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

DAIANE CAPRINE DOS SANTOS

ORIENTADORA: CLEIA ALVES NOGUEIRA

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



DAIANE CAPRINE DOS SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Formosa. Orientadora:
Cleia Alves Nogueira.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

DAIANE CAPRINE DOS SANTOS

REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

CLEIA ALVES NOGUEIRA (Orientadora)

FERNANDA RODRIGUES DA SILVA (Examinadora)

DAIANE CAPRINE DOS SANTOS (Cursista)

BRASÍLIA/2011

“Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.”

César Coll

AGRADECIMENTOS

À Deus pela graça concedida de concluir mais essa etapa de minha formação profissional e pessoal;

À família pelo incentivo e compreensão no decorrer dessa caminhada;

Aos mestres pelos ensinamentos e pela valorização do meu trabalho;

Às amigas que sempre me acolheram com palavras de confiança e MUITO contribuíram no desenvolvimento desse trabalho.

À Lua cheia por iluminar meus caminhos nas noites de escuridão.

À Lua que por tão claramente se apresentar em fases me mostra quem sou.

RESUMO

A presente pesquisa tem como proposta a reflexão acerca da postura pedagógica tomada pelos professores, para que alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvam a sua autonomia. Para tanto, foram observadas duas turmas compostas por alunos de 4 e 5 anos de idade de um Centro de Educação Infantil de uma escola do Distrito Federal. Além disso, professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atendem em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais responderam a um questionário. A análise dos dados revela que não há consonância entre o discurso dos professores e sua prática, o que pode nos apontar um entrave não só para o processo de inclusão, mas para o processo de desenvolvimento de cada criança que vivencia o contexto escolar. Há portanto de se rever posturas, conceitos, paradigmas e ações que sejam capazes de apontar um caminho mais produtivo.

Palavras-chave: autonomia, necessidades educacionais especiais, atuação docente, inclusão escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
OBJETIVOS.....	15
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1. Desenvolvimento humano na perspectiva sócio histórica.....	16
1.2. O desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais	20
1.3. A relação professor/aluno como facilitadora dos processos de aprendizagem.....	21
1.4. A construção da autonomia nas crianças como fator decisivo na inclusão.....	23
II – METODOLOGIA	26
2.1. Fundamentação Teórica da Metodologia	26
2.2. Contexto da Pesquisa	27
2.3. Participantes	28
2.4. Materiais	29
2.5. Instrumentos	29
2.6. Procedimentos de construção de dados	30
2.6.1. Observação e Escuta Sensível.....	31
2.6.2. Coleta de Dados do Questionário Aplicado aos Professores	31
2.7. Definição das categorias de análise	31
III – RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
3.1. Questionários.....	33

3.2. Observações e Relatos	41
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51
APÊNDICE A – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	51
APÊNDICE B – MODELO OU QUESTIONÁRIO	52
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – O que é para você autonomia? Como se constrói a autonomia?	33
GRÁFICO 02 – É possível ensinar ou transmitir autonomia?	34
GRÁFICO 03 – É possível ensinar/transmitir/desenvolver a autonomia de um animal?.....	34
GRÁFICO 04 – Como a metodologia do professor pode contribuir para que o aluno de 4 à 5 anos se torne autônomo?.....	35
GRÁFICO 05 – O que é indispensável em uma sala de aula para que se tenha a promoção da autonomia?.....	36
GRÁFICO 06–Como estimular a criança que apresenta limitações físicas, sensoriais, mentais e psicológicas?.....	36
GRÁFICO 07 – A criança que nasce e vive em situação de miséria tem a mesma capacidade de autonomia que uma criança de classe média ou alta?	37
GRÁFICO 08 – Qual é o papel dos pais da criança em relação à autonomia que precisa ser apresentada na escola?	37

INTRODUÇÃO

No estudo sobre desenvolvimento humano um dos aspectos mais importantes refere-se a autonomia que a criança vai construindo no decorrer das suas interações com o outro e com o meio; no decorrer desse processo os sujeitos vão construindo, também, sua identidade.

A autonomia dos indivíduos com necessidades especiais é um tema que já vem sendo discutido por pesquisadores importantes (GUERRA, 2002; PRESTES, 2009), sobretudo no que diz respeito à criança. Na intenção de contribuir com esta linha de pesquisa, o presente trabalho tem como tema as reflexões sobre a ação do professor e a construção da autonomia do educando com necessidades especiais.

A situação a ser estudada tem como principal foco as escolas públicas do Distrito Federal, integradas na proposta de inclusão. Por receberem em todos os segmentos da Educação Básica pessoas com necessidades educacionais especiais, faz necessário analisar este processo inclusão. Qual o papel do professor neste processo? Como o professor se sente e que instrumentos dispõe para atuar de modo a garantir uma efetiva inclusão? De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, uma das funções do professor é trabalhar de modo que as crianças construam sua autonomia. Será que isso tem sido feito? Se a resposta for positiva, de que maneira isso ocorre? Será que o discurso dos professores refletem verdadeiramente sua prática neste processo?

Atos simples como carregar a própria mochila, abri-la, retirar o que há dentro, pegar o lanche, guardá-lo, forrar a mesa, limpar sua boca, calçar seu sapato, vestir-se ou despir-se, fazer uso do banheiro, escovar os seus próprios dentes, pegar materiais ao seu alcance, sentar, andar, muitas vezes podem passar despercebidos no cotidiano escolar. Mas são estas ações que necessitam da intervenção adequada do adulto para que esta autonomia seja construída. Na realidade, neste processo, simplesmente deixar a criança fazer sozinha não garante que ela adquirirá independência. E é por isso que o adulto, no caso, o professor, precisa não só estar presente, mas interferir quando necessário.

Sendo assim, parte-se da premissa de que as crianças, estimuladas e até mesmo desafiadas por seus professores ou professoras a executarem ações semelhantes às supracitadas, são capazes de desenvolver sua autonomia e se tornarem mais produtivas, confiantes, seguras e mais capazes de tomar iniciativas.

Leva-se em conta, na presente pesquisa, que a escola deve ser um espaço que tenha como objetivo contribuir para a autonomia de seus educandos em qualquer nível de aprendizagem. Entretanto, é na Educação Infantil que se observa a maior demanda por atitudes capazes de consolidar esta autonomia, principalmente, no que diz respeito às crianças com as mais diversas necessidades especiais.

A pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre a importância da atuação docente na construção da autonomia de estudantes com necessidades especiais no contexto das ações ocorridas no ambiente escolar da Educação Infantil, assim como verificar se ações motivadoras e desafiadoras realizadas por parte dos docentes podem contribuir direta ou indiretamente para a autonomia de educandos com necessidades especiais na Educação Infantil de uma escola pública do DF.

No cotidiano de sala de aula, percebendo a forma que as crianças são trabalhadas nas escolas de educação infantil, especialmente as crianças que possuem alguma limitação, ou seja, necessidades educacionais especiais, muitas vezes por parte da família e/ou de professores, que além de reforçar o comodismo e a superproteção não recebem estímulos para o desenvolvimento da autonomia.

Detectado essa problemática, surge a motivação para observar o cotidiano da criança na escola, em classes de inclusão, para verificar e analisar os comportamentos observáveis de professores e alunos. A pesquisa exploratória que terá como primeiro momento o estudo em livros, periódicos e artigos publicados nos últimos 10 anos sobre o tema, será enriquecida com um estudo de caso.

A observação será realizada em diferentes momentos em que os alunos estiverem em atividades de sala de aula, de recreação e nos diferentes ambientes de aprendizagens. O questionário, contendo doze questões, que foi aplicado com professores que atuam com turmas de educação infantil, no turno matutino e que dispuseram a participar da pesquisa.

A partir da coleta e análise dos dados coletados, através dos diferenciados tipos de instrumentos, serão desenvolvidos relatórios, a partir da crítica reflexiva sobre o tema abordado. Os resultados da pesquisa serão distribuídos em três capítulos, o que favorecerá a melhor compreensão e avaliação dos resultados alcançados.

A relevância do tema deve-se ao fato de que a proposta da educação infantil, nos modelos atuais de educação, é desenvolver habilidades com as crianças que incentivem a

autonomia e, o que vemos na maioria das escolas, atualmente, são procedimentos de professores que além de não incentivar, ainda assim, contribuem para a dependência e a superproteção.

A inclusão nas turmas de ensino regular desde a educação infantil traz para a discussão o comportamento de crianças e professores, no sentido de que cabe a esse grupo de professores inculcar, desde a mais tenra idade, nessas crianças a autonomia como parte do processo de formação dos indivíduos, preparando para a escola e para a vida em sociedade.

A proposta da pesquisa é justamente analisar como o professor da educação infantil pode estar contribuindo para desenvolver hábitos, habilidades e estratégias que valorizem e incentivem as crianças na construção da identidade baseada na autonomia.

Durante dezessete anos atuando como educadora nas séries iniciais obtive subsídios práticos para que identificasse a situação-problema vinculada ao tema desse estudo.

No ambiente das escolas inclusivas é facilmente observável atitudes de professores, que não só não incentivam as crianças a desenvolverem hábitos de autonomia, como tolhem ou bloqueiam as atitudes dos alunos, visando obter esses resultados que certamente contribuirão para que elas se tornem mais maduras, independentes e claro, autônomas, no sentido próprio de vencer desafios no cotidiano.

Os tópicos da pesquisa foram relacionados ao comportamento humano, onde o foco foi o desenvolvimento da criança, segundo as concepções de Piaget e Vigotski; aspectos relevantes sobre o desenvolvimento psicossocial, de acordo com a visão de estudiosos e pesquisadores na área, pois somente tendo a noção das fases de desenvolvimento da criança é que se estará apto a avaliar o grau de autonomia que se pode esperar que ela tenha, resguardando-se as questões relacionadas à faixa etária nos aspectos cognitivo, psicossocial, e socioafetivo.

Num segundo momento a pesquisa foi direcionada para autonomia das crianças na educação infantil, com ênfase na criança em processo de inclusão em turmas regulares de ensino. A pesquisa teve como proposta analisar como o educador pode contribuir com a formação integral da criança, mesmo daquelas que apresentam alguma limitação ou dificuldade, de forma a desenvolver a autonomia, promovendo estratégias que valorizem potencialidades e possibilidades.

A partir da visão de Prestes (2009), buscou averiguar se os professores têm a completa noção da importância do desenvolvimento da autonomia, nas crianças desde a educação infantil, cabendo ao professor perceber que atitudes excessivamente paternalistas bloqueiam o desenvolvimento da autonomia e liberdade de decidir.

Aprofundando a pesquisa direcionamos os estudos para as concepções de Valente (2005) e outros que defendem que mesmo àquelas crianças, que em função de alguma deficiência, que limite suas possibilidades podem alcançar diferentes graus de autonomia, desde que devidamente estimuladas.

OBJETIVOS

1.Objetivo Geral:

Refletir sobre a importância do professor na construção da autonomia de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto das ações ocorridas no ambiente escolar da Educação Infantil.

2.Objetivos Específicos:

- Observar o comportamento das crianças em diferentes situações de interação e aprendizagem;
- Identificar estratégias dos professores para incentivar autonomia das crianças;
- Averiguar qual a visão dos professores sobre a autonomia por meio de questionário;
- Relacionar as respostas obtidas no questionário com a prática dos professores observados no contexto das atividades pedagógicas propostas por eles.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo pretende introduzir a discussão de que o desenvolvimento humano se dá de diferentes formas estando, na escola, relacionados com os itinerários pedagógicos.

Entender o desenvolvimento humano como um processo autônomo, respeitar e estimular atitudes que diferenciam cada ser é fundamental para qualificar o processo educativo, principalmente na educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Em vez de adotar práticas que unifique a forma de atendimento, que pasteurize o tratamento dispensado, cabe às escolas e aos professores o papel de identificar e estimular as potencialidades de cada aluno. Essa postura é necessária para se obter o máximo de um processo de aprendizagem.

Ao longo dos tempos várias pesquisas sobre desenvolvimento humano tem sido estudadas. Abordagens teóricas trazem reflexões sobre a trajetória de vida do indivíduo, esta, situada não só pela herança familiar que o indivíduo recebe mas também pelas diversas experiências que são vivenciadas no decorrer de sua existência.

Esse processo considera o indivíduo com suas singularidades, mas não de forma isolada e leva em consideração a constante interação que este estabelece nos diversos contextos em que se insere. Considera este ser como ativo, que sofre e gera transformações constantes e diferentes no ambiente desde o momento em que nasce.

1.1. Desenvolvimento humano na perspectiva sócio histórica

O estudo do desenvolvimento humano há muito tempo desperta o interesse de estudiosos e educadores. Com base nos aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, técnicas de aprendizado e procedimentos de intervenção vêm sendo construídos ao longo da história. Segundo Gallahue (2003) o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e se finda com a morte. Para ele, o desenvolvimento inclui os aspectos cognitivo, afetivo e motor e só pode ser separado em áreas, fases ou faixas etárias artificialmente, para fins didáticos. O conhecimento do desenvolvimento humano normal para

Behrman & Kliegman (1999) serve essencialmente para prevenir e detectar doenças pelo reconhecimento de desvios evidentes dos padrões normais.

Os aspectos que constituem o desenvolvimento humano desde as primeiras pesquisas, vêm sendo estudados isoladamente, ou quando interligados, os autores dão maior ênfase a um aspecto específico. Piaget formulou a principal teoria sobre o desenvolvimento cognitivo: a Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética. Para ele o desenvolvimento da capacidade cognitiva dá-se numa sequência fixa de estágios qualitativamente diferentes. Freud priorizou o desenvolvimento psíquico dividindo-o em estágios psicosexuais. Gesell foi um dos pioneiros no estudo do desenvolvimento motor e defendeu que este processo é biológico e inato e que resulta em uma sequência universal de habilidades.

No trabalho de Vigotski e de seus seguidores, especialmente de seus compatriotas Luria e Leontiev, vamos encontrar uma forma de ver o desenvolvimento baseado na concepção de um organismo ativo, onde o pensamento é construído aos poucos num ambiente que é histórico e, em essência, social. Nessa teoria o destaque são para as possibilidades que o indivíduo percebe a partir do ambiente em que vive. E sobre aquilo que diz respeito ao acesso que o ser humano tem a “instrumentos” físicos (como a enxada, a faca, a mesa e etc.) e simbólicos (como a cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos) desenvolvidos em gerações precedentes (VIGOTSKI, 1994). Neste sentido, a interação social assume papel importante no processo de construção das funções psicológicas humanas na medida em que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado.

BECKER, (2003) destaca a forma como Vigotski defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. Vigotski salienta ainda, a importância da interação dos indivíduos com o outro, na perspectiva de crescimento deste, pois é neste momento que ele é beneficiado por determinadas experiências, em etapas que ainda não haviam sido consolidadas.

A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual (VIGOTSKI, 1996). Dessa forma conclui-se que o pensamento infantil, é construído e ampliado pela fala e pelo comportamento das pessoas que estão em contato

próximo e que são mais experientes. Portanto, a aquisição desse pensamento complexo é resultado de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida que sofre ainda, interferências de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social e emocional.

À medida que a criança vai amadurecendo, também, vai adquirindo a capacidade de se auto-regular. Nas experiências do cotidiano a criança vai aprendendo a partir das interações com a aprendizagem, pela vivência e pelo exemplo.

A interiorização das informações as quais a criança recebe e interage no meio social não acontece de forma linear. Caso fosse assim, não se poderia pressupor, como Vigotski de fato o faz, que a criança seja um ser ativo. Adicionalmente, sua teoria seria, antes de mais nada, marcada por um forte determinismo do social no individual, uma vez que a criança se espelha no exemplo daquilo que vivencia (BECKER, 2003). Sendo assim, a interação com membros que já dispõem de uma linguagem estruturada é que vai provocar o salto qualitativo no processo de desenvolvimento do pensamento.

Entretanto, cada indivíduo apropria-se de conhecimentos sociais de maneira particular, interiorizando e interagindo de maneira ímpar, posicionando-se frente ao grupo como um ser único, crítico e agente transformador. Dessa forma, à medida que as crianças crescem, elas vão internalizando a ajuda externa que se torna cada vez menos necessária: a criança mantém, agora, o controle sobre sua própria conduta (VIGOTSKI, 1994). Assim, ao longo do processo de desenvolvimento o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos.

A aprendizagem das crianças é um processo de percepção, atenção, memorização e desenvolvimento de habilidades que as levem a solucionar problemas. Assim, as maneiras histórica e socialmente organizadas de trabalharem com as informações, alteram seu conhecimento de si e do mundo que as cercam, neste processo de internalização de novas instruções. Pode-se perceber claramente a mudança de comportamento das crianças de algumas décadas atrás em relação às crianças de hoje, pela própria maneira que hoje ela tem acesso aos conhecimentos, indo cada vez mais cedo para a escola. (VIGOTSKI, 1998). Dessa forma, conviver com diferentes interpretações é compreender que as aprendizagens são constituídas a partir de diferentes conexões e linguagens, razão pela qual é imprescindível propiciar sempre situações desafiadoras.

Segundo Vigotski (1998), a aquisição de um sistema linguístico, reorganiza, pois, todos os processos mentais infantis. A palavra concebida como forma do pensamento, cria novas modalidades de atenção, pois a linguagem sistematiza as experiências concretas das crianças e as ajuda a perceber e orientar seu comportamento; uma vez que, além de possibilitar novas modalidades de atenção a partir desse novo objeto do mundo exterior, a palavra também indica suas principais características percebidas, analisadas e classificadas em determinado grupo de objetos.

Para Vigotski (1998) a relação entre fala externa e pensamento modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança. Até por volta dos três anos de idade, a fala acompanha, frequentemente, o comportamento infantil. É possível ver uma criança de dois anos agindo e descrevendo aquilo que está fazendo, de forma simultânea. Passando essa fase, observa-se que a fala começa a preceder o comportamento: isso a criança avisa primeiro e depois executa a ação. A fala adquire, pois, uma nova função, que é característica do pensamento complexo: a de planejar a ação, de guiar as atividades da criança. Ela primeiramente utiliza a fala socializada, com a função de manter uma interação social, para depois ser capaz de utilizar a fala como instrumento de seu pensamento.

Dessa maneira, é possível constatar uma ligação entre o pensamento e a linguagem. Existem, na visão do autor em comento, áreas do pensamento que não estão ligadas diretamente com a fala e pontos que são comuns. É nessa intersecção que se produz o pensamento verbal.

A teoria vigotskiniana salienta que o desenvolvimento linguístico surge do encontro do indivíduo com o outro a partir do processo de generalização do significado da palavra, num processo onde a linguagem e o pensamento exercem papel fundamental no processo do desenvolvimento humano. Para fundamentar essa ideia, o autor apresenta três teorias: a maturacional _ desenvolvimento linguístico antes da aprendizagem; a behaviorista _ desenvolvimento linguístico e aprendizagem indissociáveis; e ainda uma terceira teoria onde o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem são independentes, mas intrinsecamente relacionadas

Segundo o especialista russo, a referência do indivíduo com parceiros mais experientes cria uma “zona de desenvolvimento proximal”. Ele usou este termo para se referir à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado pela capacidade de solução,

(sem ajuda) de problemas – e o nível potencial de desenvolvimento – entendido como a capacidade de solução de problemas na interação com pares mais experientes.

Do que foi visto, é possível afirmar que a criança é um ser ativo, que constantemente interage com o ambiente e cria hipóteses sobre ele. Há, no entanto, grandes diferenças nas maneiras de conceber o processo de desenvolvimento. As principais delas, em resumo, são: biológica, psicológica e social. Dessa forma fica evidente que não se pode ter uma visão única para o desenvolvimento humano.

As ações de profissionais na tentativa de mediar e promover aprendizagens são corolários da visão de desenvolvimento que se tem construída. Assim, em uma concepção maturacionista, a autonomia não é um processo a ser construído. É sim algo que já nasce com a criança sendo necessário apenas o desenvolvimento biológico para que em um dado momento venha a emergir. Portanto, mediações de professores nesse sentido seriam pouco significativas. As escolhas pedagógicas dos profissionais de educação só ganham importância em uma concepção interacionista em que a autonomia é entendida como um processo a ser construído na interação criança X criança e criança X adulto.

1.2 O desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais

Esse capítulo diz respeito a autonomia da criança com necessidades educacionais especiais que é constantemente abalado pela idéia de que essas crianças são menos capazes e, portanto, necessitam de uma maior proteção. Nesse contexto, a adoção de práticas padronizadas, acaba ocorrendo e prejudicando o estímulo que se deve dar à expressões livres e ao pensamento mais autônomo. Essa prática acaba se tornando muito prejudicial.

No que se relaciona ao desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais parece predominar uma concepção inatista no que se refere às aprendizagens. A idéia, nesse ponto, é de que o desenvolvimento e a capacidade de aprender estariam determinados no momento do nascimento, necessitando, no máximo, de um momento maturacional oportuno para emergir.

Como a necessidade educacional especial traz uma limitação parece haver uma generalização estendendo-se o limite para a capacidade de desenvolvimento e de aprendizagens.

Esse conceito leva os profissionais, no trato com as crianças com necessidades educacionais, à ações pouco desafiadoras, baseadas na superproteção e na idéia de incapacidade. Sendo a autonomia um processo a ser focalizado no potencial e não nos aspectos deficitários, faz-se necessário uma mudança paradigmática.

É a transformação do entendimento do como se dá autonomia, e em especial, como se dá no caso de uma criança com necessidades educacionais especiais o que tornará possível uma mudança nas ações dos profissionais ao se relacionarem com a criança.

Para Prestes (2009) é na interação com o ambiente, através da ação física e mental que a criança constrói o conhecimento. No caso dessa interação ser limitada por uma necessidade educacional especial a ação do profissional, por maior razão, deve ser a de proporcionar a interação desejada.

Quando crianças com necessidades educacionais especiais ingressam ou regular, frequentemente vivenciam interações que reforçam uma postura de passividade diante de sua realidade e de seu meio, frequentemente são submetidas a um paradigma educacional no qual elas continuam a ser o objeto, e não o sujeito, de seus próprios processos. Paradigma esse que, ao contrário de educar para a independência, para a autonomia, para a liberdade no pensar e no agir, reforça esquemas de dependência e submissão. São vistas e tratadas como receptoras de informações e não como construtoras de seus próprios conhecimentos. (PRESTES, 2009, p. 54).

Exatamente pelas razões até aqui colocadas que Kamii (1995 *apud* Silva & Sperb, 1999), diz que nas escolas inclusivas a realização dos trabalhos pedagógicos deve estar pautada na consciência de como se organiza o desenvolvimento infantil, dentro de suas características pessoais. O objetivo seria mediar e encorajar o pensamento ativo e autônomo em momentos variados.

1.3 A relação professor/ aluno como facilitadora dos processos de aprendizagem

Este tópico deixará nítido que cada criança tem necessidades especiais diferentes e que muito cabe ao professor o fato de entender que aí está a grande capacidade de trabalho.

Acerca da atuação dos professores sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com necessidades especiais, observa-se que as dificuldades e atrasos que estes

apresentam em seu desenvolvimento global, é vital e muito necessário que se atue com mais ênfase no sentido de se oferecer um ambiente de aprendizagem que os ajude a abandonar uma postura passiva de receptores de conhecimento, construída, na maioria das vezes, ainda no convívio familiar e reforçada no ambiente escolar.

Por esses motivos a valorização da iniciativa e potencial criativo da criança deve permear todo o ambiente escolar em que ela está inserida. Assim, torna-se possível um trabalho de interação entre as pessoas e das pessoas com o ambiente, cujo ponto central é o que cada um traz enquanto potencialidade.

Conforme nos alerta Prestes (2009, p. 134): “A calma, o respeito ao ritmo do aluno, ao seu tempo são características de uma professora que pretende promover a segurança, o domínio, a autonomia, o desenvolvimento integral do seu aluno”. Um aspecto destacado pelo autor é a questão do respeito a ser estabelecido na relação professor aluno em todas as situações de ensino, sobretudo quando se tem por objetivo estimular a autonomia de uma criança com necessidades educacionais especiais.

A partir deste entendimento, pode-se afirmar que cabe ao professor estimular o espírito de sujeito construtor e possibilitar esta construção por meio de atividades bem articuladas, acompanhadas de estratégias de ensino capazes de gerar resultados personalizados, já que cada criança tem necessidades especiais diferenciadas.

De acordo com SEESP/MEC (2003), as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio instrucional especial no programa regular de estudos. Garante-se, dessa forma, apoio continuado, variando de educando para educando. Conforme o caso, serão pequenas adaptações nas turmas regulares ou mesmo maiores adequações físicas e curriculares, assim como a atuação de professores especializados.

Para que a inclusão seja de fato e de direito a escola deve ter como meta que:

A inclusão, portanto, requer uma revolução de paradigmas. Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, a classe regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo.” (PESSINI, 2007, p. 54).

Aplica-se, aqui, o entendimento extensivo de inclusão. A idéia é a de abarcar qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou qualquer outras. Entende-se a diversidade em um processo natural. E cabe a escola atender a todos na perspectiva do grupo e individual.

Para Carmo (2001, p.81):

Se o modelo educacional padronizante, vigente em nossas escolas, o qual é baseado em padrões de normalidade extremamente arbitrários, já exclui muitos alunos considerados "normais", muito mais ainda àqueles alunos com deficiências mais específicas e com limitações que dificultem sua interação com o meio. Por este motivo, fica difícil falar em uma educação inclusiva sem uma crítica e uma transformação radical deste modelo padronizante, o qual não suporta as diferenças. Não basta apenas encontrar professores de boa vontade e bem intencionados. (...) os que forçam essa prática de uma inclusão escolar no ensino regular, de alunos com necessidades educacionais especiais, de forma indiscriminada, forçam e colocam em prática uma ação completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares brasileiras, porque, na realidade, deixam de considerar que as escolas públicas e privadas na forma como se apresentam, historicamente, têm cumprido dentre outras funções a de perpetuar as desigualdades sociais.

Conceber a criança como sujeito, e não como objeto. Essa é a diferenciação que se faz necessária. Possibilitar a criança com necessidades educacionais especiais agir livre e espontaneamente é a condição para o desenvolvimento de suas potencialidades.

1.4. A construção da autonomia nas crianças como fator decisivo na inclusão

Nesta sessão o texto traz como foco o reconhecimento das diferenças como fator emancipatório, sendo essas, fundamental para o processo de inclusão de crianças que tem necessidades educacionais especiais.

A compreensão da relevância da construção da autonomia na criança em situações de rotina deve ser prioridade do professor desde o início de escolarização, preferencialmente, a

autonomia deveria ser cultivada desde as relações na família, mas na falta desse hábito cabe à escola priorizar esse aspecto, reconhecendo que ele faz parte da formação da criança e da construção da identidade das mesmas.

Segundo Maciel (2001, p.17) “Ao longo do processo histórico, o conceito de autonomia assumiu diversos significados e constituiu, em sua essência, um projeto de natureza política”.

O Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 13) traz uma visão de uma criança com cultura própria. Como um sujeito de sua realidade, tanto individual quanto social. Nesse entendimento, cabe ao professor o papel de substituto das funções parentais, devendo complementar a construção de hábitos que levem a formação um indivíduo autônomo e capaz de exercer a cidadania.

Dentre as definições de autonomia, pode-se citar: “a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações de vida” (RECNEI, 1998, p.59). É muito mais do que ter independência pois envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sóciopolíticos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

a autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (BRASIL, 2003, p. 57)

Para que a escola possa planejar e sistematizar tais procedimentos e atitudes criando situações que auxiliem os alunos neste processo de desenvolvimento da autonomia, é preciso compreender que, para Vigotski (1994), segundo ele, a autonomia está relacionada à zona de desenvolvimento proximal já que é neste locus que será construída. Segundo ele, a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. Vigotski desenvolveu uma concepção chamada de zona de desenvolvimento proximal, onde definiu como sendo a distância entre um nível de desenvolvimento real, determinado através da capacidade de se solucionar um problema sem auxílio, e o nível de desenvolvimento potencial, onde uma outra pessoa poderá colaborar na resolução de um problema. Ou seja, é um conjunto de dados ou informações que a pessoa tem como potencialidade de aprender mas que ainda não se concretizou ainda mas que com uma

mediação esse potencial poderá ser desenvolvido e atingira a meta. Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores. Mas é interessante observar que, para Vigotski (1994), o ensino sistemático tradicional com conteúdos fechados não é o único fator que cria a zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção do desenvolvimento.

Desta forma, o aprendizado, que pode ocorrer dentro da sala de aula ou fora dela, por meio de um livro ou de um brinquedo, é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas e na brincadeira, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Conceber uma educação em direção à autonomia significa “considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, ser capazes de interagir com o outro e com as diversas formas de aprendizagem e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas (...)” (RCNEI 1998, p.26).

Sendo assim, na Educação Infantil, a autonomia está diretamente ligada ao controle que as crianças vão adquirindo de si mesmas e a capacidade de utilizar recursos pessoais de que dispõem em cada fase de seu desenvolvimento. Para ser autônomo, portanto, é necessário que a criança tenha um conhecimento de si para tomar decisões sem mediação nas mais variadas situações. Por isso a autonomia aparece nos referenciais curriculares associada à construção da identidade. Neste processo são relevantes as interações da criança com o meio, o conhecimento e o controle do próprio corpo, a constatação de suas possibilidades e limitações, o difícil processo de diferenciação dos outros e sua independência com relação aos adultos. Transformando isso em conteúdos educativos, para trabalhar a autonomia é preciso sistematizar atividades que proporcionem o conhecimento de si mesmo e do próprio corpo, a solução de problemas por meio de ações motoras, o conhecimento de aspectos sócio-culturais relevantes para a solução de conflitos.

II- METODOLOGIA

Nessa etapa, o estudo foi dividido em dois momentos: o primeiro com observação em diferentes momentos de atividades pedagógicas. O segundo com questionário aos professores da escola em referência. Embora tenha-se utilizado também de um sistema quantitativo, a metodologia principal é a qualitativa com foco na observação das interações professor X aluno.

2.1. Fundamentação Teórica da Metodologia

Trata-se de uma pesquisa mista, que envolve uma parte quantitativa cujos dados foram retirados de um questionário aplicado a professores e uma parte qualitativa cujas informações foram colhidas por meio de observação de aulas.

A investigação qualitativa teve como método o estudo de caso, visto que o objeto de estudo não é passível de ser quantificado; porém, pode ser analisado por meio de análises que privilegiam os elementos qualitativos. Para tanto, a pesquisa teve início com a construção do cenário da pesquisa, a caracterização do espaço, a análise do espaço físico e humano como forma de compreensão da realidade, que viesse a responder as questões da pesquisa, assim como traçar estratégias de alcançar os objetivos propostos no início das atividades. (GONZÁLES REY, 2005, p.39).

A observação foi realizada em relação às crianças, em diferentes situações de aprendizagem: na rotina da sala de aula, na recreação, no parque, no horário de entrada e saída da escola, na interação com diversos grupos: professora, colegas e outros funcionários da escola.

O questionário, contendo questões relacionadas ao tema do estudo, foi endereçado aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa e que atuam na mesma escola onde as aulas foram observadas. Portanto, os professores cujas aulas foram observadas, também responderam ao questionário.

Realizou-se, também, a escuta sensível, que se refere a todos os tipos de informações coletados de forma informal, envolvendo os professores que contribuíram para complementar a avaliação.

2.2. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública do Distrito Federal, que atende alunos da educação infantil.

Este Centro de Educação Infantil atende a aproximadamente 500 (quinhentas) crianças de 0 à 5 anos, através das modalidades de Educação Precoce, salas de aula de educação infantil, sala de recursos e sala de integração inversa¹.

A escola funciona em dois turnos, sendo matutino e vespertino, atendendo 8 (oito) turmas de ensino regular, 02 (duas) turmas de integração inversa no turno matutino e 10 (dez) turmas de ensino regular no turno vespertino, num total aproximado de 502 (quinhentas e duas) crianças. Dessas, 09 (nove) estão incluídas.

A escola oferece ainda o Programa de Educação Precoce que se caracteriza por atendimentos individualizados e em grupos, com apoio de pedagogos e/ou professores de atividades e educadores físicos às crianças com necessidades especiais, na faixa etária de zero à três anos, além de crianças prematuras. As crianças atendidas neste programa, quando atingem a idade de quatro anos são automaticamente matriculadas nas turmas de quatro e cinco anos da própria escola.

A realidade sócio-econômica da comunidade pode ser observada graças a dois fatores facilmente identificáveis e confirmados através de questionários encaminhados para os pais: geralmente as famílias são numerosas, oriundas do norte e nordeste, geralmente somente um deles é assalariado. A renda salarial é baixa, devido à baixa escolarização dos componentes das famílias. Uma característica marcante é a rotatividade do grupo de crianças das salas de aula, pela falta de empregos fixos.

¹ Sala de recurso é o espaço de aprendizagem destinado as crianças com necessidades educacionais especiais, no horário inverso, para atendimentos específicos visando atender às dificuldades e limitações: sensoriais, físicas ou mentais.

Um dos grandes desafios é manter a interação crítica e participativa entre a escola e comunidade, pois a família deposita nas mãos da escola a expectativa de que a escola seja responsável integralmente pela educação das crianças que atendem, não demonstrando interesse em participar das atividades desenvolvidas na escola.

O espaço físico da escola “X”, inaugurado em 1999, é constituído por uma área de 2.819,10 metros quadrados, sendo 1.483,03 metros quadrados de área construída dividida em 03 (três) pavimentos. As dependências abrigam além do espaço destinado as salas de aula, a administração, a de professores, refeitório, copa, despensa, depósitos, banheiros, 06 salas de aula com banheiros conjugados, 04 salas de aula normais, sala de vídeo, brinquedoteca, sala de recursos, sala de Educação Precoce, pátio interno e parque infantil.

O núcleo de recursos humanos desta escola é composto por: 01 diretora; 01 vice-diretora; 01 supervisora pedagógica; 01 supervisora administrativa; 01 chefe de secretaria; 02 auxiliares de educação/serviços gerais; auxiliares de educação/copa e cozinha; auxiliares de educação/conservação e limpeza (apoio escolar); 04 auxiliares de educação/vigilância; 11 professores da Educação Infantil; 02 coordenadores da Educação Infantil; 10 professores da Educação Precoce; 01 coordenadora de Educação Precoce; 01 professora de Sala de Recursos; 01 pedagoga; 01 orientadora educacional; 11 professores de contrato temporário; 08 funcionários terceirizados.

Para promover a interação entre a comunidade escolar, a família e a sociedade, alguns projetos são desenvolvidos ao longo do ano letivo, tais como: Festa Junina; Horas Cívicas, Asas à imaginação; Saúde na escola; Fazendo arte; Resgatando valores; Olimpíadas de Matemática; Feira Cultural; Dia da família; Bolsa da leitura; Trânsito; Semana da Criança; Conhecendo a Minha Cidade; Meio Ambiente. Os projetos são todos voltados para a interdisciplinaridade e a integração família e escola, abordando temas de interesse educacional e social.

2.3. Participantes

A pesquisa foi dividida em dois momentos distintos, sendo que o primeiro foi a observação destinada às crianças de duas turmas de educação infantil, no total de 30 (trinta) crianças nas diversas situações e ambientes de aprendizagem.

Num segundo momento foi aplicado questionário aos professores da escola em referência. A amostra foi reduzida, tendo em vista dois fatores: primeiro os questionários foram destinados aos professores que estavam regendo turmas de educação infantil no período matutino. No período matutino são somente 10 (dez) turmas. Desse total somente 07 (sete) concordaram em participar da pesquisa, aos outros foram resguardados o direito de se negarem a colaborar.

2.4. Materiais

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes materiais:

- Gravador
- Anotações
- Questionário
- Máquina fotográfica

2.5. Instrumentos

Tendo como referência a definição de instrumento: “(...) instrumento é toda situação ou recurso que permite ao outro se expressar no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.42). Conclui-se que a observação, nos casos de abordagem qualitativa dos dados da pesquisa é um instrumento riquíssimo tendo em vista a abrangência de nuances observáveis nos comportamentos dos participantes da pesquisa.

No caso do foco da pesquisa, foi realmente relacionado às interações professor x aluno, pois a autonomia está diretamente ligada à forma como são desenvolvidas as interações com o outro e com os objetos de aprendizagem, e a forma como acontece essa mediação. Realmente a observação foi de extrema relevância.

A riqueza da observação é que supostamente professores e alunos estão agindo de forma normal, desenvolvendo atividades de rotina sem se preocuparem com os aspectos críticos dos resultados observáveis.

Um dos instrumentos da pesquisa foi o questionário, composto por doze questões abertas e fechadas, que facilitaram a expressão ampla dos entrevistados tendo como meta favorecer a abordagem qualitativa dos dados que subsidiaram o estudo de caso, aliados aos relatórios de aspectos observados pelo pesquisador. O questionário foi aplicado para um grupo de profissionais da educação, que atuam diretamente com turmas de educação infantil, na referida escola: cinco professores, um pedagogo e um monitor. O uso do questionário deve-se aos benefícios que ele traz no sentido de facilitar a interação entre o sujeito pesquisado e as questões da pesquisa.

Também foi utilizada uma abordagem empírica por meio da observação de duas turmas de Educação Infantil: **TURMA A** 1º período (faixa etária de quatro anos) e outra, **TURMA B** 2º período (faixa etária de cinco anos). Cada turma possui quinze educandos em regime de Integração Inversa². Em cada uma delas estão matriculadas três crianças com necessidades educacionais especiais (01 Síndrome de Down, 02 Paralisia Cerebral); na outra turma (02 TGD-Transtorno Global de Desenvolvimento e 01 Síndrome de Down)

A temática que envolve o estudo requer uma análise mais detalhada e abrangente do ambiente pesquisado, para tanto foi agregado aos resultados da pesquisa, relatórios sobre dados observados no decorrer das atividades.

2.6. Procedimentos de construção de dados

A escola participante da pesquisa foi informada, via ofício, sobre os objetivos e os procedimentos de coleta de dados. Os docentes permitiram a publicação das informações

² Integração Inversa: No âmbito da Educação Especial, foi adotado um novo paradigma, denominado de integração, que consistia na preparação de alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem preferencialmente integrados no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidade especializadas (GLAT & FERNANDES, 2005).

coletadas durante a observação das turmas, mantendo-se o anonimato de todos os sujeitos pesquisados. A partir destas observações, foram construídos relatórios que permitiram tecer as considerações finais da pesquisa.

- **Relatório de Observação: Instrumento 01**

As duas turmas observadas são de Jardim I e II, do turno matutino, compostas por 15 (quinze) alunos cada uma delas, em ambas as turmas tem alunos incluídos, portadores de necessidades especiais, portanto participam de atendimento na integração inversa. No total são 08 (oito) alunos encaminhados para profissionais da área de saúde, onde 6 possuem diagnósticos mas 02 (dois) ainda estão em estudo pelos médicos. Uma das mães dessas crianças não se interessou em prosseguir com a investigação e a outra criança já foi observada por 04 (quatro) profissionais onde cada um deu um laudo diferente.

2.6.1. Observação e Escuta Sensível

Observei o comportamento das crianças nas mais variadas situações de interações e de aprendizagens, como por exemplo, o passeio a um parquinho de areia na cidade. Utilizei a escuta sensível que é uma forma mais apurada de verificação dos diálogos entre os grupos (professor/aluno; aluno/aluno e aluno/professor), procurando observar nas entrelinhas o conteúdo dessas conversas no espaço de aprendizagem e interação.

2.6.2. Coleta de dados do Questionário aplicado aos professores pesquisados:

Dos professores que atuam nas turmas de Educação Infantil, no período matutino, 50% dos professores aceitaram responder os questionários, 01 monitor e 01 pedagoga, perfazendo um total de 07 sete participantes. Desse total 71% são concursados e os outros são contratos temporários.

O tempo de atuação dos participantes é de 6 à 13 anos, somente um dos participantes tem menos de 1 ano de atuação na área. Do total de participantes 100% são do sexo feminino, o que caracteriza a feminilização da profissão.

2.7. Definição das categorias de análise

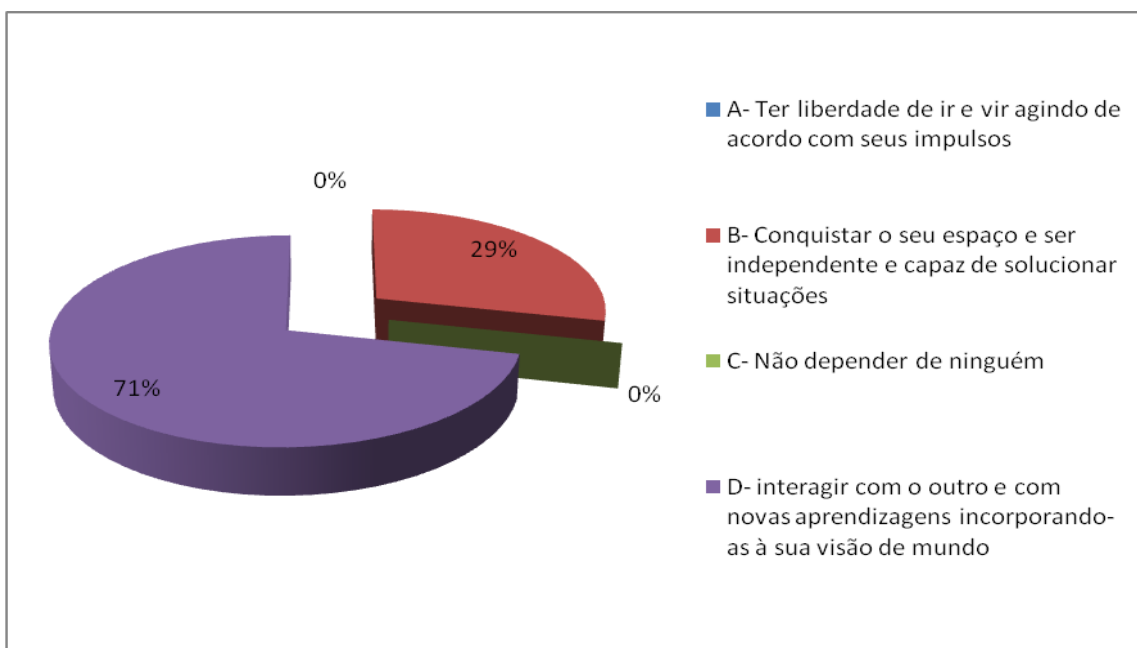
A análise dos resultados foi desenvolvida levando-se em conta os critérios qualitativos e quantitativos, pois utilizou-se os dados precisos dos quantitativos assinalados pelos professores (tabulação dos gráficos) e critérios qualitativos para a análise dos dados subjetivos das justificativas das respostas e da análise dos comportamentos observáveis, para os quais não são possíveis se prender a quantitativos mensuráveis.

III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Questionário

A seguir, o resultado quantitativo obtido de cada resposta contida no questionário.

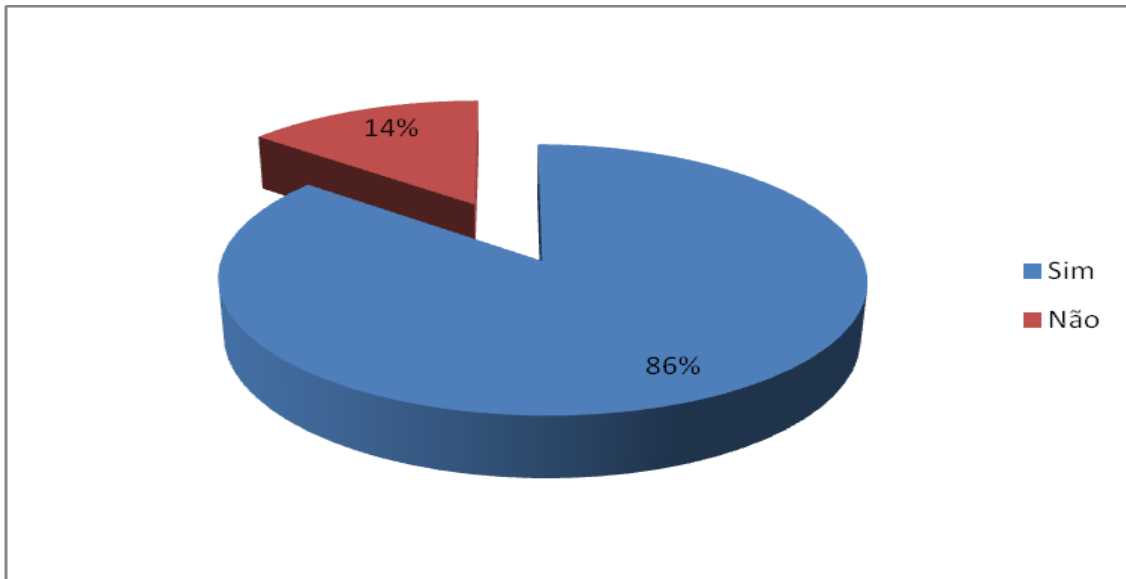
GRÁFICO 01 – O que é para você autonomia? Como se constrói a autonomia?



Fonte: Arquivo Pessoal

Sobre o conceito e a construção da autonomia pela criança e no decorrer, 71% dos professores respondentes optou pela opção: *interagir com o outro e com novas aprendizagens incorporando-as à sua visão de mundo*, o que indica que o professor reconhece que a autonomia é construída a partir das interações com o outro. Esta é uma resposta que o discurso dos professores participantes é permeado pela teoria vigotskiniana que preconiza a interação com o meio social como sendo fundamental nos processos de maturação, desenvolvimento e aprendizagem.

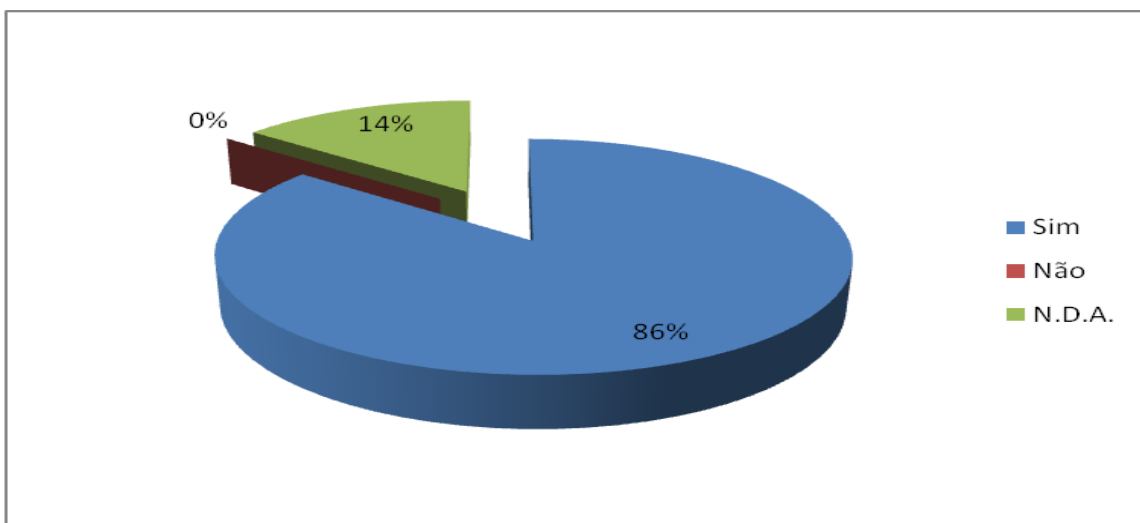
GRÁFICO 02 – É possível ensinar ou transmitir autonomia?



Fonte: Arquivo Pessoal

A maioria dos professores defende que é possível ensinar ou transmitir autonomia para as crianças, tendo portanto somente 14% de discordância. Este resultado, assim como o anterior, reflete que, teoricamente, os professores respondentes consideram a interação como sendo importante no processo de construção de autonomia o que está ligado à teoria de Vigotski (1994, 1998).

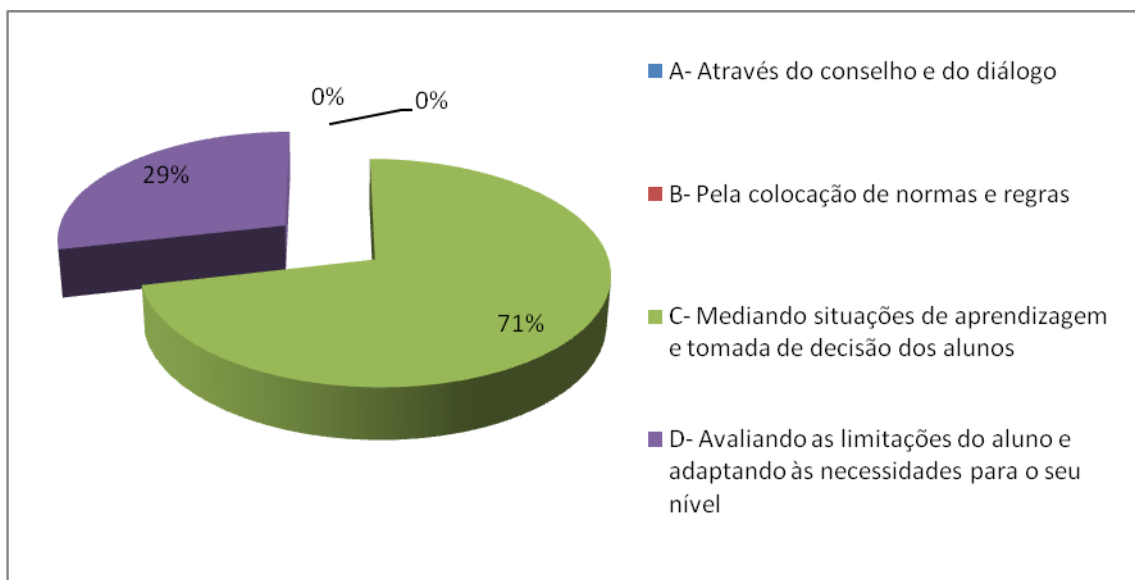
GRÁFICO 03 – É possível ensinar /transmitir/desenvolver a autonomia com um animal?



Fonte: Arquivo Pessoal

De acordo com o resultado desta questão, 86% dos professores consideram que um animal pode desenvolver autonomia numa criança. Considerando Becker (2003) que afirma que a criança se espelha no exemplo daquilo que vivencia, a resposta sim torna-se procedente. Mas, segundo a visão vigotskiniana que aborda a aquisição do sistema lingüístico como um ponto do processo de desenvolvimento e levando-se em conta que o processo de interação entre indivíduos constituídos de esquemas mentais e linguagem atua no processo de construção da autonomia (Vigotski, 1998), responder sim a esta pergunta contradiz o resultado das perguntas 1 e 2.

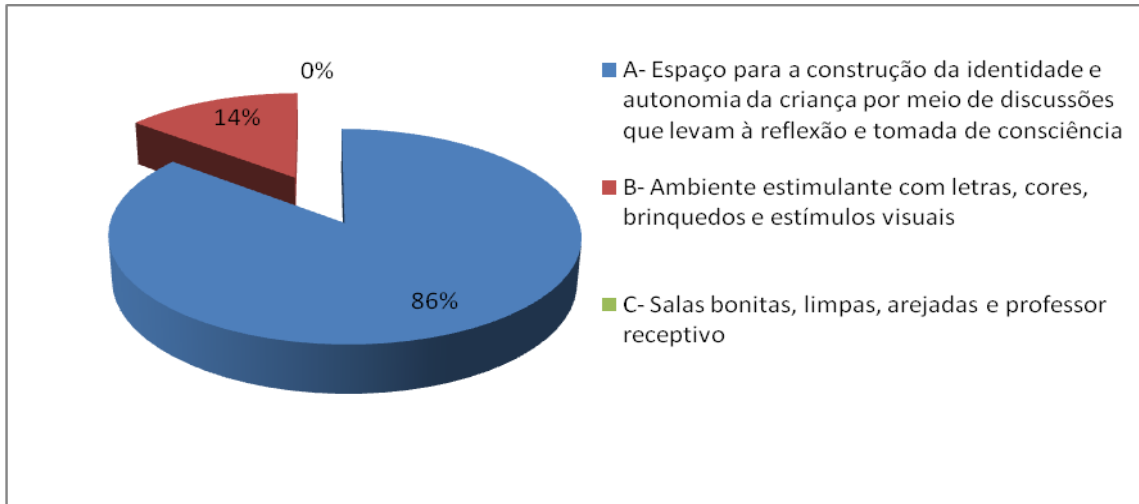
GRÁFICO 04 – Como a metodologia do professor pode contribuir para que os alunos de 4 à 5 anos se tornem autônomos?



Fonte: Arquivo Pessoal

Na opinião da maioria dos professores, ou seja 71%, o professor pode contribuir para que os alunos sejam mais autônomos por meio da mediação em situações de aprendizagens e tomada de decisão. Nesta questão não há apenas uma alternativa que considere a teoria de Vigotski sobre a aquisição da autonomia. Todas elas poderiam ser marcadas simultaneamente pela mesma pessoa já que a interação se dá também por meio do diálogo e de conselhos, a colocação de normas e regras pelo adulto pode lançar a criança numa zona de desenvolvimento proximal fazendo com que ela atinja autonomia por meio de uma situação desafiadora e avaliar limitações dos alunos e fazer as adaptações também são estratégias inclusive sugeridas pelo SEESP/MEC (2003) para o processo de desenvolvimento da autonomia (Vigotski, 1998).

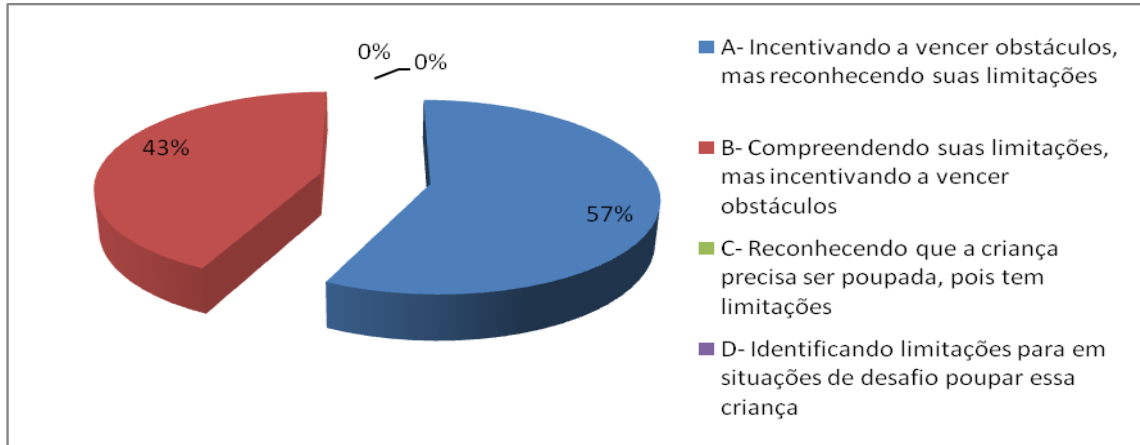
GRÁFICO 05 – O que é indispensável em uma sala de aula para que se tenha a promoção da autonomia ?



Fonte: Arquivo Pessoal

A opção A foi escolhida por 86% dos professores participantes que consideram portanto que a sala de aula é um espaço imprescindível para a construção da identidade e autonomia da criança, por meio de discussões que levam a reflexão e tomada de consciência. Dando esta resposta o professor põe sua relação dialógica com o aluno acima da estrutura física e dos recursos materiais que dispõe. Mais uma vez, os professores dão indícios de saberem sobre o processo de desenvolvimento da autonomia que, segundo Prestes (2009) está relacionado com a criança posta em ação e reflexão e não apenas lhe ofertando instrumentos físicos (Vigotski, 1996).

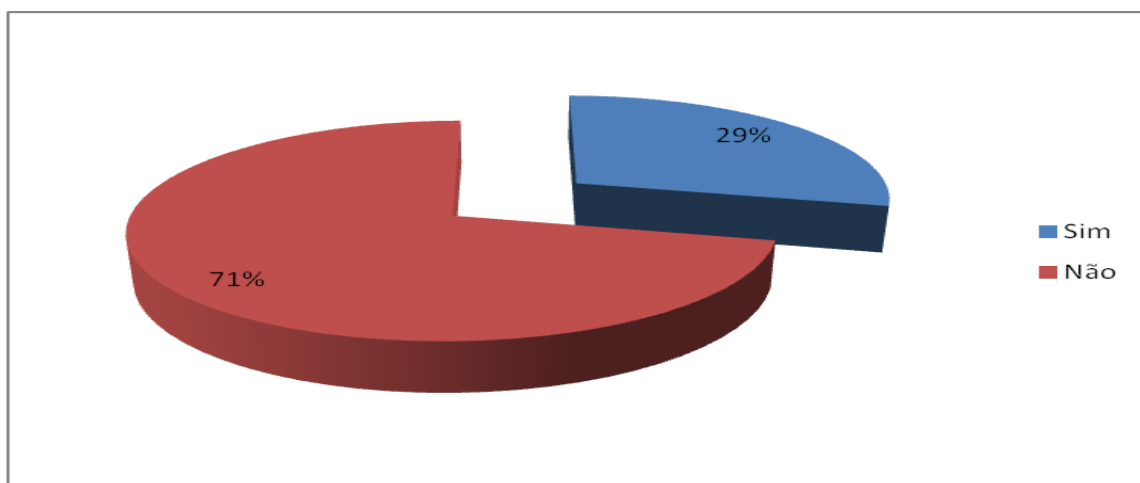
GRÁFICO 06 – Como estimular a autonomia na criança que apresenta limitações físicas, sensoriais, mentais e psicológicas?



Fonte: Arquivo Pessoal

A maioria dos participantes, ou seja 57% acreditam que a melhor forma de estimular a criança que apresenta limitações seja incentivando-as a vencer obstáculos, mas reconhecendo suas limitações, sendo que 43% acreditam que devem reconhecer as limitações, mas sobretudo, incentivá-las a vencerem os obstáculos. Para Valente (2005), crianças com algum tipo de deficiência alcançam autonomia se estimuladas. Aliando esta afirmativa com os princípios de interação social da teoria de Vigotski (1994, 1998), podemos inferir que, teoricamente, os professores estão atentos às limitações das crianças e mesmo assim procuram estimulá-las por meio de situações desafiadoras.

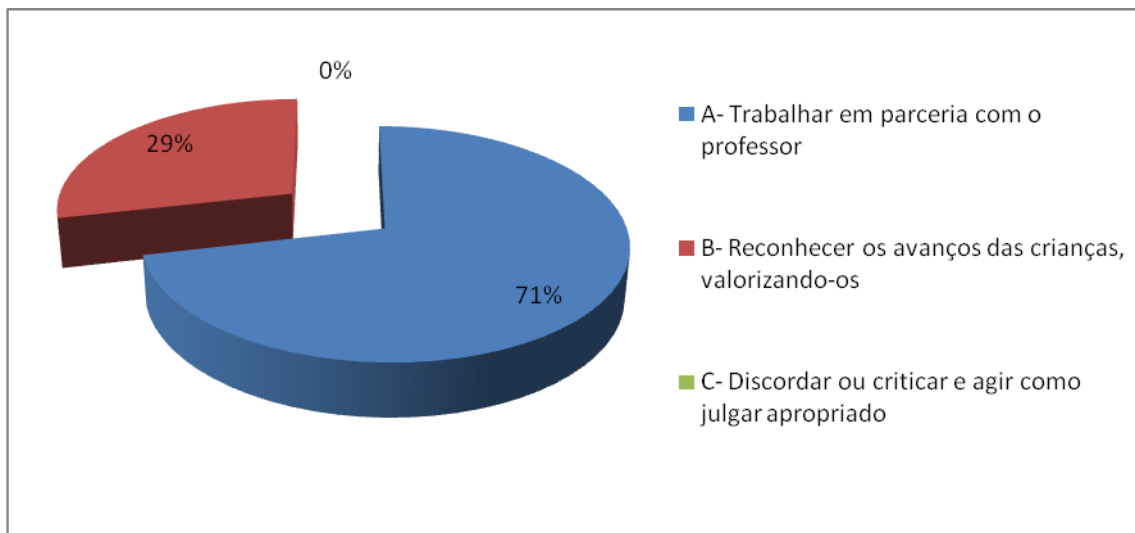
GRÁFICO 07 – A criança que nasce e vive em situação de miséria tem a mesma capacidade de autonomia que uma criança da classe média ou alta?



Fonte: Arquivo Pessoal

Nessa questão 71% acreditam que o fator socioeconômico seria um impecilho para que a criança construísse sua autonomia. Este resultado demonstra o desconhecimento dos professores acerca do tema, levando-os a dar uma resposta preconceituosa já que a capacidade nada tem a ver com classe econômica e social, mas com a quantidade e qualidade dos estímulos que a criança receberá ao longo do seu desenvolvimento. Podemos inclusive perceber crianças muito autônomas que vivem numa zona rural com poucos recursos tecnológicos e crianças muito dependentes que têm acesso aos mais diversos aparelhos tecnológicos que uma zona urbana pode dispor. Isso ratifica a colocação de Prestes (2009) a respeito do sujeito colocado como agente ativo do seu próprio processo de desenvolvimento.

GRÁFICO 08 – Qual é o papel dos pais da criança em relação à autonomia que precisa ser apresentada na escola?



Fonte: Arquivo Pessoal

A maioria dos professores respondentes considera a parceria dos pais importante no processo de aquisição da autonomia. Para Prestes (2009) atitudes paternalistas ou superprotetoras bloqueiam a autonomia. Segundo Becker (2003) a criança age inicialmente por imitação situações que ela vivencia. De acordo com o conceito de autonomia fornecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2003), a autonomia está também relacionada a princípios éticos. Baseando-se nestes três referenciais, a resposta A estaria justificada.

A questão 09 que questiona sobre as causas das dificuldades que as crianças têm em relação ao desenvolvimento da autonomia: em primeiro lugar, na opinião dos professores respondentes é a super-proteção dos pais, em segundo a insegurança de algumas crianças e por último a falta de estímulos por falta de orientação dos pais. Neste sentido, os professores não se colocam como agentes no processo de construção da autonomia delegando a responsabilidade aos pais ou a própria criança. A criança é agente ativo neste processo, mas todos aqueles que estão envolvidos (pais, professores, cuidadores, irmãos, colegas) também o são, na perspectiva vigotskiniana (Vigotski, 1994).

A última questão da pesquisa relaciona-se a descrição de um momento ou episódio em que o participante tenha agido de forma a proporcionar autonomia no seu aluno com necessidade educacional especial. Conforme transcrição a seguir:

Descrição 01

Apresentando várias atividades para a sua escolha. Brincadeiras que levem a escolher.

Descrição 02

Oferece oportunidade para que o aluno distribuísse as atividades aos demais colegas, escovasse os dentes sozinho e calçasse o sapato sozinho, fosse ao banheiro sozinho...

Descrição 03

Estímulo a cada passo positivo. Ex. ida ao banheiro, tirar a fralda. Incentivar a criança a se sentir segura na escola nas vezes que chegava chorando. Estímulo a leitura de letras e palavra.

Descrição 04

Trabalhando com a criança a ter independência na hora de calçar os sapatos, ir ao banheiro sozinha, lavar as mãos antes de comer, atitudes que ela não fazia sozinha quando chegou na sala.

Descrição 05

Meu aluno tinha medo de descer do escorregador do parquinho, desci algumas vezes com ele sentado no meu colo, depois segurava-o pela mão, até que ele desceu uma vez sozinho e percebeu que conseguia. Mas foi um processo de 2 meses, até ele criar essa autonomia.

Descrição 06

Pedindo ao aluno para contar aos outros colegas sobre a sua mudança de casa, pois o aluno exerceu sua autonomia na hora da decisão sobre algumas coisas na mudança.

Descrição 07

Um aluno chamado “T” gostava de ficar inerte, e por ser pequeno e com diagnóstico de hemiparesia à direita achava que todos da turma tinham que fazer tudo por ele, porque em casa era assim. A mãe recebeu orientações de agir de forma diferente e deixar a criança realizar suas atividades da vida diária, assim como seus colegas de turma e todos os membros da família. O resultado foi surpreendente.

No que se refere a esta questão dissertativa, proporcionar autonomia no contexto escolar, para os professores participantes, está relacionado com estimular que o aluno faça sozinho atividades que ele fazia com ajuda de outra pessoa como, por exemplo, calçar e descalçar os próprios sapatos, ir ao banheiro, lavar as mãos. Esse discurso dos professores está permeado pela teoria de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1998). Mas em nenhum momento as professoras parecem promover um ambiente rico em interações sociais que são necessárias ao processo. Segundo as concepções de Kamii (1990) citados em Silva e Sperb (1999), é importante criar condições para que as crianças sejam capazes de tomar decisões por si só, de se governar, sem, no entanto, deixar de levar em consideração os fatores relevantes para agir da melhor forma para todos, respeitando os desejos do outro e superando seu egocentrismo. Faltam no discurso do professor situações de enfrentamento, problematização e reflexão. Pelas respostas dadas podemos perceber a reprodução de um modelo educacional padronizante como sugere Carmo (2001).

3.2. Observações e Relatos

Segue o relato das observações e algumas transcrições das falas de professores, coordenadores e alunos, oportunidade em que pôde ser observado as seguintes situações:

a) Passeio ao parquinho de areia:

- Uma criança estava retirando os sapatos para brincar e a professora imediatamente a proibiu de retirá-los sem oferecer nenhuma explicação ou espaço para discussão sobre esse ato.
- A professora pega no colo sua aluna com Síndrome de Down ao subir e ao descer do ônibus. Na hora do lanche, pega a mochila desta criança, abre, pega o lanche e entrega nas mãos da criança.

Na escola

- Na hora do lanche a professora leva todos os seus alunos até a bancada onde estão dispostos o lanche, cada criança pega seu prato e seu copo. A professora segura seu aluno com paralisia cerebral (mas que anda) segurando pelos dois braços leva-o até a mesa sem oferecer a ele essa mesma ação de ir até a bancada como os outros, puxa a cadeira, pega-o no colo, o coloca na cadeira vai até a bancada pega o lanche e entrega a ele.
- Ao chegar no refeitório sem que a criança (portadora da Síndrome de Down) peça ajuda, a professora abre a vasilha, garrafa, pacote de biscoito deste.
- Em alguns momentos a professora leva seu aluno no colo para transitar no espaço escolar, embora este aluno ande.
- Criança com paralisia cerebral (que anda) chega na escola e volta para casa de ônibus, sempre está no colo nestas ocasiões. O monitor e o motorista do ônibus nunca o colocam junto aos seus demais colegas.

- Uma aluna (Síndrome de Down) retira sozinha o seu casaco e o deixa no chão, a professora vai até o casaco e guarda na mochila da criança.
- Em uma atividade onde a proposta era pintar um desenho, a professora aponta o lápis de cor amarelo e entrega à criança dizendo para ela pintar o abacaxi. A professora observa um desenho ao lado e ao ver uma criança pintar o abacaxi de sua tarefa de azul diz a turma que o abacaxi não é azul e sim amarelo, um aluno da turma responde que pode ser amarelo mas pode ser verde, a professora não responde nada, vai até a outra criança (TGD) que está sem executar a tarefa e repete a mesma ação que fez com a primeira criança, pega o lápis amarelo e oferece a ele dizendo para ele pintar o abacaxi de amarelo.
- Uma criança que toma medicamentos controlados, com diversas possibilidades de diagnóstico, passa as 5 horas de aula de mãos dadas com a professora e é levada a todos os lugares assim, inclusive ao banheiro quando a professora precisa fazer uso desse local.
- Um aluno com Síndrome de Down ao terminar sua atividade no papel, larga-o na mesa e a professora recolhe e guarda no envelope desta criança.
- O aluno com Síndrome de Down sempre quando sai da sala de aula com as demais crianças de sua sala sempre é o primeiro da fila e está sempre seguro pela mão da professora. Sempre que a professora precisa sair do espaço da sala leva este com ela segurado pelas mãos.
- A professora grita aos alunos: “não vou deixar ninguém ir ao banheiro nem beber água enquanto eu não terminar de falar e vocês fizerem silêncio”
- Materiais de uso coletivo como potes de lápis de cor, giz de cera, cola, borracha, apontadores ficam dentro do armário do professor no alto, longe do alcance dos alunos.

No primeiro relato de observação, onde a professora não permite que a criança(no parque) retire seus sapatos, não foram oferecidos argumentos plausíveis para que ela compreendesse o motivo de não poder fazer aquilo que desejava. Educar exige diálogo. Não

se constrói sujeitos autônomos proibindo-os de realizar o que deseja. Os outros pontos relatados que fazem parte das observações possuem esse tipo de atitude do professor perante as crianças. Segundo Prestes(2009) esses tipos de posturas oferecidas, em que as decisões são centralizadas na figura dos professores, reforçam na criança um comportamento passivo e não colabora para que ela construa um esquema de mais independência e autonomia.

Pode-se observar que as crianças não são incentivadas a ter iniciativa própria, especialmente àquelas que apresentam algum tipo de limitação. O comportamento das professoras mostra que elas estão constantemente com “medo” de que aconteça algum acidente que comprometa a integridade física das crianças.

Como podemos perceber, as ações das professoras estão sempre antecedendo às das crianças, que tolhe todas as estratégias de enfrentamento que estas certamente poderiam superar tais como: subir e descer no escorregador, pegar e carregar mochilas, caminhar até o transporte escolar, tirar o lanche e se servir sozinho, dentre outras situações.

No momento em que a professora desce sua aluna do ônibus no colo, pega a mochila desta e ainda abre e entrega o lanche em suas mãos, percebe-se com essa atitude que o educador possui uma grande dificuldade em incentivar a autonomia das crianças com alguma deficiência. Esse comportamento é bem comum nos demais pontos observados e relatados na pesquisa. Educar não é fazer por ela aquilo que ela pode fazer sozinha. “Oferecer conforto, segurança física e proteger não significa cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades”.(RCNEI_vol 2, 2001,p.51).

Quando a professora grita determinando que não irá deixar ninguém ir ao banheiro nem beber água enquanto ela não terminar de falar e tiver silêncio, fica claro a conduta de controle do adulto sobre as crianças. Este adulto , não atende de imediato as crianças em suas necessidades básicas (no caso a fisiológica) com aceitação acolhimento e cuidado. Não leva em conta que as crianças precisam ser os protagonistas no desenvolvimento da aprendizagem, e que estas, possuem desejos e necessidades e precisam ser respeitados.

Segundo o RCNEI(2001) deve-se incentivar as crianças a se relacionarem com o ambiente escolar experimentando seu corpo, percebendo suas habilidades e potencialidades. Avaliar suas competências reforçando sua auto-estima e ampliando sua autoconfiança, pois grande parte do que é construído internamente em cada criança tem a influência daquilo que o outro pensa sobre ela.

Para Vigotski a maturação, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem na interação com o outro. Nota-se que poucos são os momentos em que as crianças têm a chance de serem ativas e comprovarem que são capazes.

O aspecto principal nesse trabalho foi a busca de reflexões sobre a influência do professor na construção da autonomia de alunos com necessidades educacionais especiais. Foi possível perceber movimentos contrários entre o que o professor responde teoricamente e o que coloca como prática pedagógica.

O estudo começou com o intuito de se refletir sobre como o professor influencia na construção da autonomia do estudante com necessidades educacionais especiais. Mas acabou por constatar que essa autonomia ainda não acontece de fato nem com os alunos ditos “normais”.

O ponto central das conclusões que foram possíveis diz respeito a se encontrar nas respostas dadas pelos professores a consciência clara de que a autonomia deve fazer parte das competências a serem desenvolvidas nos alunos e, especialmente, deve ser estimulada nas crianças no início da escolarização. Entretanto, nas observações feitas, raramente esses mesmos professores privilegiaram planejamentos áulicos que abarcasse tal aspecto.

A análise dos resultados da pesquisa delinea uma realidade em que a epistemologia subjacente ao trabalho do professor é frontalmente marcada pela concepção empirista de que a criança com necessidades educacionais especiais é totalmente dependente do outro. Nesse ponto, a escola deixa de assumir sua função de proporcionar à essas crianças experiências que possibilitem a construção da autonomia.

A ideia que nasce é a de direcionamento de um caminho didático: pensar, refletir sobre o trabalho do qual o professor é o responsável. Buscar na prática cotidiana as razões dela mesma. Depois tentar se apropriar dos aspectos teoricamente a fim de se substituir um comportamento pedagógico por outro mais eficiente naquilo que se pretende. Isso porque a análise traz que o professor tem o entendimento de aspectos teóricos e apresenta falas de imposição dessa teoria à sua prática, contudo, a autoanálise no aspecto prático é carente.

A partir dos resultados alcançados, percebe-se que é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida na mudança de postura dos profissionais frente a esse assunto, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades, visando promover situações em que a criança

possa exercitar comportamentos autônomos característicos de cada faixa etária como sugerem as teorias desenvolvimentistas.

Observa-se que situações concretas que poderiam ser importantes em trocas, discussões e reflexões junto às crianças não foram aproveitadas e que existe uma grande desinformação e resistência dos professores em desenvolver, nas crianças, a autonomia.

Percebe-se que as atitudes excessivamente assistencialistas bloqueiam o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de buscar soluções para resolver conflitos. Faz-se necessário a compreensão de pais e professores de que as crianças precisam ser estimuladas, no sentido de terem maior autonomia.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao responder o questionário escrito os professores apontam o entendimento de ser a autonomia algo a ser construído nas interações sociais, na interação criança – criança e criança – adulto. No entanto, ao ocupar o ambiente didático-pedagógico o professor assume uma postura tradutora de um entender a autonomia como algo inato ou simplesmente maturacional.

O que predominou nas relações observadas foi a assimetria nas relações entre professor/criança. O papel central das professoras foi o de estabelecer regras que norteassem as ações e as interações das crianças. O controle do adulto sobre a criança foi o que prevaleceu. A postura da criança, as ações, as interações, as decisões foram comandados pelo professor. Observou-se pouco espaço para a ajuda mútua, diálogo, discussões, negociações, reflexões, espontaneidade e em contra partida, muitas restrições. Segundo Valsiner (1994,2007), essa relação assimétrica que o adulto estabelece ao interagir com a criança desenvolve na criança uma ação passiva, pois impede que esta possa experimentar situações cotidianas diversas no seu convívio com outros, restringido assim a possibilidade de construção de significados e re-significados.

De acordo com a proposta da Educação Infantil é, justamente, a autonomia um dos fatores que corrobora na construção da identidade da criança, que a faz ter maturidade e desenvolva novas habilidades que a faça capaz de vencer em situações de enfrentamento. É necessário que os professores estejam melhor preparados e abertos para perceberem as possibilidades das crianças nesse âmbito, fazendo o acompanhamento dos progressos delas, conhecendo-as, ouvindo-as, oportunizando o exercício da autonomia. Oferecendo aos alunos condições conforme recursos que dispõem para que dirijam suas ações e o desenvolvimento de responsabilidade, descentralize decisões e definições; ou seja, que tenha uma atenção permanente no que concerne essa questão.

Se de acordo com a perspectiva teórica, o desenvolvimento humano se dá em função de relações e experiências estabelecidas entre as pessoas nos vários grupos em que estão inseridas. Vem à tona os questionamentos: Que adulto essa criança de hoje se constituirá? Que tipo de relação ela estabelecerá? Que tipo de participação social desenvolverá?

É necessário que a escola esteja preparada para inclusão e essa preparação permeia todos os trâmites dentro da comunidade escolar, a gestão, o pedagógico, as relações entre

professores e alunos. Toda a escola precisa se preparar para desenvolver um bom trabalho. Novas propostas podem partir do ponto em que foi o consenso desse trabalho, ampliando os horizontes da pesquisa e das discussões.

Dentre as recomendações para futuros estudos, está a necessidade de realizar pesquisas com um quantitativo maior de participantes e situações de observação para que possamos compreender melhor o cenário atual da educação inclusiva. Recomenda-se ainda, pesquisas que investiguem o discurso e a prática de pais e responsáveis no âmbito familiar em relação a construção da autonomia, já que nesse processo de inclusão é preciso que haja uma consonância entre o que é feito na escola e o que é feito em casa.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. A. M., MANTOAN, T. E. M. **A escola comum: seu compromisso educacional**. In: Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiente mental. Brasília. MEC, SEESP; 2006.
- BECKER, F. Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. In: R. L. L. Barbosa (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo. Ed. UNESP, 2003.
- BEHRMAN, Richard E.; KLIEGMAN, Robert M. **Princípios da Pediatria**. 3ª edição. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan, 1999.
- BRASIL, 1998. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil –VOL 2**. RCNEI/MEC/SEEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC-SEF, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2005.
- BRASÍLIA, Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Pedagógica – Educação Precoce** – Brasília:SEDF, 2006.
- CARMO, Apolônio A. do. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho**. Revista INTEGRAÇÃO, Brasília, MEC, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GLAT, R. & FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira.** Revista Inclusão: MEC / SEESP, vol. 1, nº 1, 2005.

GONZÁLES REY. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

KAMII, C. D. R. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar.** Lisboa: Sociocultur, 1995.

KERN, Elisa. **O Processo de Inclusão /exclusão: uma possibilidade de (re) significar práticas.** No livro Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva/Organizadores STOBÁUS, Claus Dieter e MOSQUEIRA, Juan José Mourino. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPULRS, 2004.

MACIEL, Iria Maria. A questão da formação: tecendo caminhos para a construção da autonomia. In: MACIEL, Iria Maria (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001

MACHADO, M. L. de A. **A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil.** Campo Grande: Editora UFMS, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda.** Revista Pátio, Porto Alegre, ano 5, nº 20, p. 18-23, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000

PESSINI, M. A; SILVA, R. O; SILVA, V. O. **Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais de ensino superior.** Akropolis, Umuarama, v. 15, n.1 e 2 , jun/jul, 2007.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

PRESTES, Zoia. **Professor da Creche e da Pré-escola: um profissional com formação e compromisso.** *Extraclasse: Revista de Trabalho e Educação*, Belo Horizonte. V. 2, n. 2, jul/dez. 2009.

RORIZ, T. M., AMORIM, K. S. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Inclusão Social/escolar de pessoas com necessidades especiais:** múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Revista de Psicologia – USP*, v. 16, n. 3, p. 167-194, 2005.

VALENTE, José Armando. (Org.), **Liberando a mente: computadores na educação especial.** Campinas, UNICAMP, 2005.

VIGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes , 1987

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad.: Zoia Prestes. *Linhas Críticas*, Brasília, V. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

SILVA, Patrícia Ligoeki e SPERB, Tânia Mara. **A pré-escola e a construção da autonomia.** *Temas psicol. [online]*. 1999, vol.7, n.1, pp. 65-77. ISSN 1413-389X.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996

APÊNDICE

A – Roteiro de Observação

a) Observar no aluno

1. Capacidade de agir de forma autônoma em relação ao atendimento de suas próprias necessidades.
2. Tomar decisões nas atividades cotidianas.
3. Manipular e cuidar do próprio material.
4. Elaborar estratégias para resolver pequenos desafios do cotidiano.
5. Mostrar dependente da professora ou dos colegas em desafios que seriam capazes de resolver.
6. Acompanhar os colegas nas atividades, mesmo que precise fazer várias tentativas para alcançar os resultados.

b) Observar o professor:

1. Ele dá oportunidade do aluno tentar seus próprios desafios
2. Estimula o aluno a elaborar estratégias para vencer problemas do cotidiano
3. Antecede ao aluno, não deixando sequer que o aluno tente vencer desafios
4. Superprotege o aluno com limitações, tirando do mesmo o benefício da tentativa.
5. Deixa que o aluno reconheça seus próprios limites depois de várias tentativas.
6. Proíbe atividades de descoberta.
7. Observa e intervém em situações de desafios, ajudando o aluno a encontrar caminhos para atingir seus ideais, expor suas vontades e buscar respostas críticas.
8. Prefere não arriscar e superprotege as crianças, evitando qualquer tipo de atividade fora da rotina.

B – Modelo de Questionário

Função _____ () efetivo () Contrato Temporário

Tempo de atuação na educação _____

1. O que é para você autonomia?

- a) Ter liberdade de ir e vir agindo de acordo com seus impulsos
- b) Conquistar o seu espaço e ser independente e ser capaz de solucionar situações alheias e suas.
- c) Não depender de ninguém.
- d) interagir com o outro e com novas aprendizagens incorporando-as à sua visão de mund

2.É possível ensinar ou transmitir autonomia?

- () Sim, é possível ensinar o aluno a agir com autonomia.
- () Não, a autonomia é construída a partir da aprendizagem.

3.É possível ensinar/transmitir/desenvolver a autonomia com um animal?

- () Sim
- () Não

Justifique:

4.Como a metodologia do professor pode contribuir para que os alunos de 4 à 5 anos se tornem autônomos?

- a) Através de conselhos e diálogo.
- b) Pela colocação de normas e regras.
- c) Mediando situações de aprendizagens e tomada de decisão do aluno.
- d) Avaliando as limitações e adaptando as atividades para seu nível.

5.O que é indispensável em uma sala de aula para que se tenha a promoção da autonomia?

- a) Espaço para a construção da identidade e autonomia da criança por meio de discussões que levem a reflexão e tomada de consciência.
- b) Ambiente estimulante com letras, cores, brinquedos e estímulos visuais.
- c) Salas bonitas, limpas, arejadas e professor receptivo.

6.Como estimular a autonomia na criança que apresenta limitações físicas, sensoriais,mentais ou psicológicas:

- a) Incentivando a vencer obstáculos, mas reconhecendo suas limitações.
- b) Compreendendo as limitações, mas incentivando à vencer obstáculos.
- c) Reconhecendo que a criança precisa ser poupada,mas incentivando a vencer obstáculos.
- d) Identificando limitações para em situações de desafios poupar essas crianças.

7.A criança que nasce e vive em situação de miséria tem a mesma capacidade de autonomia que uma criança de classe média ou alta?

() Sim () Não

Justifique

8.Qual é o papel dos pais da criança em relação à autonomia que precisa ser apresentada na escola?

- a) Trabalhar em parceria com o professor
- b) Reconhecer os avanços das crianças, valorizando-os.
- c) Discordar ou criticar e agir como julgar apropriado.

9.Quando um aluno ou aluna tem dificuldade em relação ao processo de autonomia, qual (is) é (são) geralmente a(s) causa(s) dessa dificuldade?

10.Descreva algum momento/episódio em que você tenha agido de forma a proporcionar o desenvolvimento da autonomia no seu aluno com necessidade educacional especial.

ANEXOS

A - O Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Senhores Professores

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília (UAB-UNB) e estou realizando um estudo sobre posturas pedagógicas que favoreçam a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este estudo poderá fornecer às instituições subsídios para o planejamento de atividades com vistas a promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa observações e anotações de situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs e, ainda, entrevistas e/ou questionários com os professores, coordenação pedagógica, direção no intuito de obter informações relacionadas ao processo de construção da autonomia dos alunos no contexto inclusivo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão: questionários e/ou entrevista semi-estruturados; gravador; para o registro de observações; prancheta, caderno e caneta; para registro das imagens a máquina fotográfica.

Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone 9618-6807 ou no endereço eletrônico daicaprine@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail para contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Daiane Caprine dos Santos

Orientanda da UAB – UNB

Concorda em participar do estudo ? () Sim () Não.

Nome: _____

Assinatura _____

E-mail (opcional) _____