

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
SOCIAIS E DA NATUREZA**

**JOSELI MARIA JOFRE**

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS  
ALUNOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**DISSERTAÇÃO**

**LONDRINA-PARANÁ**

**2021**

JOSELI MARIA JOFRE

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS  
ALUNOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A LOOK AT THE AUTONOMY PROCESS OF STUDENTS IN A  
SPECIAL EDUCATION SCHOOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira.

LONDRINA-PARANÁ

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



JOSELI MARIA JOFRE

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 23 de Setembro de 2021

Prof David Da Silva Pereira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Angelica Cristina Rivelini, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Marcelo Vicentin, Doutorado - Universidade São Francisco (Usf)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 23/09/2021.

Dedico esta dissertação aos meus pais Antônio Jofre e Aparecida Soares Jofre (in memoriam) que são minha referência de vida.

Ao meu esposo Maycom pelo companheirismo na caminhada.

À minha amada filha Maria Vitória, um lindo presente de Deus em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pois à Ele recorri em todos os momentos de incertezas. Ele me permitiu viver esta experiência. Sou grata também à Nossa Senhora Aparecida, certa que sua intercessão ocorreu.

Aos meus pais, que plantaram e cultivaram com muito zelo as sementes da fé, do estudo, da responsabilidade, da perseverança e da resiliência em minha formação.

À minha filha Maria Vitória, que deixava recadinhos escritos “Eu te amo” em meus materiais e em minha mesa de estudos. Filha, seus recados aqueceram meu coração e me encorajaram a contornar todos os obstáculos encontrados.

À toda minha família, pois cada um, ao seu modo, me incentivou e meu deu o ânimo necessário para chegar ao fim deste trabalho.

Aos meus novos afilhados, Benício e Helena, que nasceram e foram batizados dentro desse tempo de mestrado, saibam que cada foto e vídeo recebido sobre vocês serviram de bálsamo para aliviar o cansaço das longas horas de estudos.

Ao meu orientador, David, pelo acolhimento, orientações, ensinamentos e paciência durante todo o processo formativo.

Aos professores, Angélica e Marcelo, por comporem a banca na qualificação e contribuírem para minha investigação com sabedoria, delicadeza e bom-humor. O áudio gravado no momento da qualificação serviu como uma luz para iluminar os momentos de indecisão.

À Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação-CP que disponibilizou um recurso financeiro, por meio do Edital N° 001/2020 para a implementação da investigação.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UTFPR e ao PPGEN, que disponibilizou uma bolsa de incentivo à Defesa de Dissertação e Tese em Tempo de Pandemia, por meio do Edital N° 13/2021.

À diretora e à vice-diretora da escola campo de investigação, que permitiram a realização da investigação no espaço escolar, que me pouparam e me designaram disciplinas mais fáceis nos dois anos de mestrado, pelo compartilhamento de materiais e por todo o apoio nas ocasiões em que precisei me ausentar para participar de reuniões e da defesa.

À todos os alunos da escola especializada em que trabalho, pois eles são exemplos de superação e os seres humanos que me motivam a querer ser uma profissional melhor.

Aos velhos companheiros de trabalho que se alegraram com minha trajetória, me

fizeram rir, me fizeram repensar o sentido da autonomia, me incentivaram e contribuíram para o desenvolvimento da presente investigação. Vocês foram essenciais.

Aos novos conhecidos que o mestrado me deu, entre eles os professores e à turma de ingresso PPGEN-2019.

Aos amigos Márcia, Maristela, Mayara, Nazor, Andréia, Isabella, Marle, entre outros, que foram generosos em me ouvir nos momentos de dúvidas e sempre souberam me direcionar com bons conselhos.

Enfim, à todos que contribuíram para a conclusão deste processo formativo.

*“Senhor, concede-me a serenidade para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar aquelas que eu posso e sabedoria para perceber a diferença”*  
S. FRANCISCO DE ASSIS.

## RESUMO

JOFRE, Joseli. Maria. **Um olhar sobre o processo de autonomia dos alunos de uma escola de Educação Especial**. Londrina, 2021, 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2021.

Este estudo trata-se de uma dissertação que originou um processo educativo tecnológico no formato de um curso de formação continuada. A presente investigação possui o objetivo geral de compreender como o conceito de autonomia é percebido segundo a visão dos professores que atuam em uma escola especial. Para conhecer tais significações foi promovido um curso de formação continuada, intitulado Diálogos sobre a autonomia na deficiência, por meio da ferramenta de videoconferência *Google Meet*. Os participantes desta investigação foram os professores e equipe diretiva que atuam nessa escola. Partiu-se das leituras que Michael Foucault (2010b.) fez do conceito de autonomia vindo de Kant; de Paulo Freire (2019), que contribuiu com suas visões de autonomia no ambiente escolar, Maria Teresa Egler Mantoan (2015), que discorre sobre o processo de autonomia discente no contexto da Educação Especial. No campo da formação continuada busquei respaldo teórico principalmente em Tardif (2012) nas suas considerações sobre os saberes pedagógicos e em Nóvoa (2019) que aponta a escola como local de formação continuada. Como instrumentos de coleta de dados utilizei questionários pelo *Google Forms*. Os registros dizem respeito à autonomia, de que forma ela é estimulada por parte dos professores e demonstrada pelos alunos que são pessoas com deficiências. Com os dados originados dos questionários foi realizada a análise de conteúdo categorial amparada principalmente em Bardin (2011). As unidades de registros foram identificadas de acordo com a frequência com que apareceram nas respostas dos questionários, em seguida sete categorias foram criadas e interpretadas para compreender como o conceito de autonomia é percebido e utilizado dentro de uma escola de educação especial. É importante esclarecer que, devido ao fato de as respostas serem abertas, os participantes puderam escrever o quanto quiseram, assim, cada resposta pode ter apresentado mais de uma categoria, o que demonstrou amplitude nas significações. As categorias que surgiram durante a exploração dos questionários iniciais foram: autonomia e o raciocínio; a autonomia e as atitudes; a autonomia e a liberdade; valorizar as capacidades com uso das adaptações necessárias; estimular a independência e o convívio social; espaços e saberes para a prática pedagógica afetiva; a reflexão e o planejamento do que se faz. Com os dados em mãos foi possível perceber que as significações são diferentes, porém se complementam, e ainda que, o curso ocasionou um tensionamento nas significações, pois gerou novas reflexões e percepções. Essa investigação qualitativa contou com alguns traços etnográficos na medida em que descrevi minhas observações e percepções e me coloquei como participante no conjunto de sujeitos. Os principais resultados encontrados dizem respeito às diferentes significações em relação à autonomia; à forma como autonomia e independência se complementam nesse ambiente escolar e ao modo como transformo meu olhar de professora ao rever o sentido e o valor que esse conceito possui, pois algo que me parecia normal, comum e simples apresentou tantos aspectos distintos com a ajuda do outro, o outro que compartilhou suas percepções e mobilizou suas experiências nos encontros do curso.

**Palavras-chave:** autonomia; deficiência; reflexão sobre a prática; significações; partilha.

## ABSTRACT

JOFRE. Joseli. Maria. **A look at the autonomy process of students in a special education school.** Londrina, 2021, 177 f. Dissertation ( Master in Teaching of Human and Social Sciences and Nature) - Federal Technological University of Parana, Londrina, 2021.

This study is a dissertation that originated a technological educational process in the format of a continuing education course. The present investigation has the general objective of understanding how the concept of autonomy is perceived according to the vision of teachers who work in a special school. In order to understand these meanings, a continuing education course entitled Dialogues about Autonomy in Disability was promoted, using the videoconference tool Google Meet. The participants in this investigation were the teachers and the school management team who work in this school. The course was based on readings by Michael Foucault (2010b.) of Kant's concept of autonomy, Paulo Freire (2019), who contributed his views on autonomy in the school environment, Maria Teresa Egler Mantoan (2015), who discusses the process of learner autonomy in the context of Special Education. In the field of continuing education, I sought theoretical support mainly in Tardif (2012) in his considerations about pedagogical knowledge and in Nóvoa (2019) who points to the school as a place for continuing education. As instruments of data collection, I used Google Forms questionnaires. The records concern autonomy, how it is stimulated by teachers and demonstrated by students who are people with disabilities. With the data from the questionnaires, a categorical content analysis was performed, based mainly on Bardin (2011). The units of records were identified according to the frequency with which they appeared in the answers to the questionnaires, then seven categories were created and interpreted to understand how the concept of autonomy is perceived and used within a special education school. The categories that emerged during the exploration of the initial questionnaires were: autonomy and reasoning; autonomy and attitudes; autonomy and freedom; valuing abilities using the necessary adaptations; stimulating independence and social coexistence; spaces and knowledge for affective pedagogical practice; reflection and planning what is done. With the data in hand, it was possible to notice that the meanings are different, but complement each other, and also that the course caused a tensioning in the meanings, because it generated new reflections and perceptions. This qualitative research also counted on some ethnographic traits insofar as I described my observations and perceptions and placed myself as a participant in the group of subjects. The main results found relate to the different meanings in relation to autonomy; the way autonomy and independence complement each other in this school environment, and the way I transform my view of myself as a teacher by reviewing the meaning and value that this concept has, because something that seemed normal, common, and simple presented so many different aspects with the help of the other, the other who shared his perceptions and mobilized his experiences in the course meetings.

Keywords: autonomy; disability; reflection on practice; meanings; sharing.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Símbolo da APAE..... 31

**Figura 2** – Exemplo da estrutura do questionário inicial recebido pelo Google Forms. 98

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Organização administrativa das APAES.....	31
<b>Ilustração 2</b> – Origem dos saberes pedagógicos de acordo com Maurice Tardif .....	66
<b>Ilustração 3</b> – Sequência dos Saberes pedagógicos de Maurice Tardif adaptados ao trabalho na APAE.....	67
<b>Ilustração 4</b> – Escola como local de formação segundo os pensamentos do autor Nóvoa .....	71
<b>Ilustração 5</b> – Tríade da Formação Continuada baseada em Nóvoa (2019) .....	72
<b>Ilustração 6</b> – Sequência da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2011). .....	89
<b>Ilustração 7</b> – Sequência da Análise do Conteúdo proposta por Moraes (1999). .....	90

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Demonstrativo das deficiências.....	<b>22</b>
<b>Quadro 2</b> – Demonstrativo das coordenadorias e do trabalho realizado pela Feapaes-PR .....	<b>33</b>
<b>Quadro 3</b> – Avaliação de ingresso dos estudantes das escolas especializadas do Estado do Paraná .....	<b>37</b>
<b>Quadro 4</b> – Etapas de ensino ofertada pela Escola de Educação básica na modalidade de Educação Especial – Campo desta investigação. ....	<b>41</b>
<b>Quadro 5</b> – Relação do quadro de funcionários com função, vínculo e escolaridade...	<b>43</b>
<b>Quadro 6</b> – Comparação entre os aspectos qualitativos e quantitativos na análise de conteúdo baseado em Moraes (1999).....	<b>88</b>
<b>Quadro 7</b> – Codinomes escolhidos pelas participantes e seu local de atuação pedagógica. .....	<b>94</b>
<b>Quadro 8</b> – Respostas das participantes referentes à primeira pergunta do questionário inicial. ....	<b>101</b>
<b>Quadro 9</b> – Divisão de categorias referentes à primeira resposta do questionário inicial. .....	<b>102</b>
<b>Quadro 10</b> – Respostas das participantes referentes à segunda pergunta do questionário inicial. ....	<b>106</b>
<b>Quadro 11</b> – Divisão de categorias referentes à segunda resposta do questionário inicial. .....	<b>110</b>
<b>Quadro 12</b> – Divisão de categorias referentes à terceira resposta do questionário inicial. .....	<b>115</b>
<b>Quadro 13</b> – Comparação entre as respostas do questionário inicial e final referente à primeira pergunta.....	<b>119</b>
<b>Quadro 14</b> – Comparação entre as respostas do questionário inicial e final referente à segunda pergunta. ....	<b>120</b>
<b>Quadro 15</b> – Comparação entre as respostas do questionário inicial e final referente à terceira pergunta. ....	<b>121</b>
<b>Quadro 16</b> – Resumo das respostas dos participantes sobre a pertinência das reflexões durante o curso ‘Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência’ .....	<b>122</b>

## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

### LISTA DE SIGLAS

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades da Vida Diária
AVP	Atividades da Vida Prática
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPJ	Certidão Nacional de Pessoa Jurídica
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
GPOPP	Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento para uso de Imagem e Som de Voz
UENP	Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE ACRÔNIMOS

CEBAS	Certificado Beneficente de Assistência Social
FEAPAES – PR	Federação Estadual das APAES do Paraná
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 LUTAS E CONQUISTAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>26</b>
2.1 SURGE A APAE, UMA MÃO AMIGA.....	29
2.2 A SINGULARIDADE DAS APAES NO ESTADO DO PARANÁ .....	32
2.3 APAE DO MUNICÍPIO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	38
<b>3 O SIGNIFICADO DO CONCEITO DE AUTONOMIA.....</b>	<b>45</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES DE PAULO FREIRE À RESPEITO DA AUTONOMIA NA ESCOLA .....	55
3.2 CONSIDERAÇÕES DE MANTOAN SOBRE A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	58
<b>4 APRENDIZAGEM DOCENTE VINDA DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>63</b>
<b>5 CAMINHOS PERCORRIDOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1 O CADERNO DE CAMPO .....	83
5.2 A INVESTIGAÇÃO COM TRAÇOS ETNOGRÁFICOS .....	84
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	87
5.4 A ANÁLISE DOS DADOS .....	88
5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO .....	92
5.6 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO ...	93
<b>6 REPRESENTAÇÕES COMPARTILHADAS SOBRE A AUTONOMIA DE NOSSOS ALUNOS ESPECIAIS .....</b>	<b>97</b>
6.1 PRIMEIRO OLHAR .....	97
6.2 COLOCANDO A MÃO NA MASSA PARA CATEGORIZAR AS REPRESENTAÇÕES .....	100
6.2.1 Categorização e interpretação – primeira questão (questionário inicial) .....	100
6.2.2 Categorização e interpretação – segunda questão (questionário inicial).....	106
6.2.3 Categorização e interpretação – terceira questão (questionário inicial).....	114
6.3 MUDANÇAS DE PERCEPÇÕES PERCEBIDAS NO PROCESSO.....	118
6.4 COMO OS PARTICIPANTES AVALIARAM O PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO .....	122
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO À PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.....</b>	<b>136</b>

<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ACRESCIDO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE E – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO RECURSO FINANCEIRO RECEBIDO NO ÂMBITO DO EDITAL DIRPPG N° 001/2020 DESTINADO À IMPLEMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE F – IMAGEM DOS KITS ENTREGUES AOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE G – MOMENTO DA ASSINATURA DE RECEBIMENTO DOS KITS PARA O CURSO .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE H – Artigo publicado: O CUIDADO DE SI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE I – ARTIGO PUBLICADO: PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABACADA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE J – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO.....</b>	<b>146</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu texto nasceu de um processo formativo que envolveu estudos, leituras, escrita, automotivação, convivências, inseguranças, superações e muitas aprendizagens em um mestrado profissional que tem como Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias, e cuja Linha de Pesquisa é Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Sociais. Ao ingressar no mestrado, conheci uma realidade distinta das que estava acostumada em outros processos formativos pelos quais já passei. Todos eles foram importantes e contribuíram para me tornar a profissional que sou hoje, porém, este processo formativo do mestrado me trouxe experiências diferentes. Fiquei encantada com o acolhimento e com a estrutura na Universidade Tecnológica Federal do Paraná nos campus de Cornélio Procópio e Londrina PR (Paraná).

Sou uma professora de uma pequena cidade situada ao norte do Paraná, a primeira da escola campo deste estudo a realizar um mestrado, bem como a primeira de uma família de dez irmãos a conquistar este grau de formação, e a terceira entre os professores concursados na minha cidade. Isso me faz sentir grande honra e gratidão por ter chegado até aqui. Tenho trinta e cinco anos de idade, dezessete anos de exercício no magistério e onze anos consecutivos no trabalho com pessoas que possuem necessidades educativas especiais.

Iniciei os estudos no ano de 2019, nesse ano percorria duzentos e quarenta quilômetros no percurso de ida e volta de minha cidade até Londrina – PR, lugar em que cursei as disciplinas. Fazia esse trajeto sozinha, de carro, uma vez por semana às quintas-feiras. Cursei quatro disciplinas em Londrina e consegui a convalidação de outras duas que já havia cursado anteriormente em outras instituições<sup>2</sup> como aluna especial, todas as seis disciplinas contribuíram para minha formação e para a escrita deste trabalho.

– Na disciplina Metodologia da Pesquisa Aplicada, tive como professor o Dr<sup>o</sup> Alcides Goya que com muito compromisso se esforçou para apresentar os conteúdos de técnicas e metodologias da pesquisa dentro do tempo disponível.

– Na disciplina Produção textual e novas tecnologias, tive como professor o Dr<sup>o</sup> Givan José Ferreira Dos Santos que com carinho apresentou os gêneros textuais e as

---

<sup>2</sup> Cursei duas disciplinas como aluna especial em Universidades diferentes: Disciplina - Seminário Especial concentrado III na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e - Abordagens E Tendências metodológicas de Ensino" na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

várias possibilidades ao se construir um texto.

– Na disciplina Educação, ciência e tecnologia, tive como professor o Drº Daniel Guerrini que com desenvoltura trouxe para os debates temas atuais que permeiam a Educação brasileira.

– Na disciplina Tópicos em motivações, lideranças e competências em sala de aula, tive novamente como professor o Drº Alcides Goya que com muita dedicação contribuiu para meu entendimento na área da educação emocional.

– Na disciplina Seminário especial concentrado III, que teve como professor o meu orientador, a quem sou grata pelos conhecimentos divididos, o Drº David da Silva Pereira, que, com grande sabedoria, abordou pensamentos foucaultianos e me ajudou a observar questões e conceitos por ângulos diferentes. Nessa ocasião, estudamos a obra: A hermenêutica do sujeito, de Michael Foucault, para buscar uma interpretação arqueológica do “cuidado de si”, momento em que publiquei meu primeiro artigo ao relacionar o cuidado de si e o cuidado do outro na Educação Especial.

– Na disciplina Abordagens e tendências metodológicas de ensino, que teve como professora a Drª Priscila Frason, que, com entusiasmo, me apresentou uma disciplina de mestrado pela primeira vez, no Programa de Pós Graduação em ensino da UENP.

O Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da UTFPR, campus de Cornélio Procopio, do qual sou membro, contribuiu de modo especial em minha formação continuada mediante os temas educacionais, sociais e de ensino que abordam, sob a coordenação do Drº David da Silva Pereira.

Foucault (2010a., p. 85) diz que “em todo o seu esplendor e em toda a sua plenitude: o cuidado de si deve consistir no conhecimento de si”, concordo com ele, pois após muitas horas de silêncio e solidão durante as escritas, nas quais tive como companhia apenas meus pensamentos, acredito que hoje me conheço melhor e estou mais preparada a ajudar o outro em meu caminho profissional.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto se refere ao resultado de uma investigação de Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) do Campus de Londrina (LD). A forma linguística escolhida para a escrita deste texto foi a primeira pessoa, pois trata-se de um trabalho com traços etnográficos. Ao longo do texto, foram apresentadas percepções pessoais, exposições de sentimentos e sensações que surgiram a partir das observações realizadas em alguns momentos deste processo formativo e dos fragmentos colhidos durante a investigação.

O local escolhido para a implementação desta investigação foi uma Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial<sup>3</sup>, situada no Estado do Paraná, na qual eu faço parte da composição do quadro de professores há doze anos. Esta escola tem como mantenedora a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que atualmente recebe alunos com deficiências que são impossibilitados de frequentar o ensino regular. Este espaço educativo se preocupa em assegurar as condições adequadas indispensáveis à inclusão responsável, para que os estudantes permaneçam na escola e vivenciem experiências reais de aprendizagem.

Ao iniciar minha investigação registrei minha percepção sobre autonomia na primeira folha do meu caderno de campo (um caderninho pequeno, de brochura com a capa de cor verde sem estampas, a escolha desta cor ocorreu porque à palavra campo me lembra também as áreas rurais de plantação verde), no qual registrei assim: “para mim autonomia é o ato do aluno se tornar independente em grandes ou pequenas atividades no dia-a-dia, como se limpar, alimentar, expressar ou se apropriar de acontecimentos acadêmicos com o respeito às potencialidades e limites de cada um”.

Minha motivação com relação a esta investigação é compreender um pouco mais sobre as visões de possibilidades de desenvolvimento do processo de autonomia por parte dos professores deste ambiente de trabalho, proporcionar momentos de partilha de saberes, e, assim, aperfeiçoar o trabalho pedagógico que é desenvolvido com os alunos. Como cada professor atuante na escola campo de investigação vê a autonomia do aluno sob uma óptica diferente, visto que suas experiências profissionais, tempo de magistério, locais em que atuam profissionalmente (alguns professores lecionam em duas ou três

---

<sup>3</sup> Nesse texto os termos Escola de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, Escola especializada e Escola de Educação Especial são equivalentes.

escolas distintas) cada olhar e percepção sobre o processo de autonomia mostra-se único.

Este assunto me instiga como professora, pois dos dezessete anos de profissão no magistério que possuo, doze deles são em uma escola de educação especial, lugar em que de forma recorrente acontecem discursos e atividades vindas de diferentes atores que visam proporcionar a autonomia do aluno. Além disso, ao ver a realidade dos alunos com deficiência intelectual (DI), transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências (deficiências auditivas, deficiências visuais e deficiências motoras) associadas à DI, no cotidiano da escola, comovo-me com as dificuldades apresentadas por eles na mesma medida em que me motiva a aprender mais sobre as formas de ajudá-los a transpor as barreiras limitantes que são passíveis de transposição.

Como cada aluno é único e apresenta características singulares, aumentam as possibilidades de intervenções pedagógicas no sentido de favorecer a autonomia, na mesma medida que isso demanda mais trabalho e criatividade por parte de nós, professores. Refiro-me, de forma especial, a um aluno com o qual trabalhei no ano de 2018, aluno, este, que possui deficiência intelectual, visual, neuromotora e dificuldade na fala devido a uma paralisia cerebral, porém, mesmo com todos estes comprometimentos, o aluno é alegre, gosta de socializar com professores e colegas, gosta de aprender e de participar das atividades propostas, a disposição deste estudante, e de tantos outros parecidos com ele, me traz o ânimo necessário para continuar os estudos, sempre em busca de novas formas de ensinar. Assim, ao perceber o potencial do aluno, ao mesmo tempo em que as normativas e discursos da equipe pedagógica direcionam para o desenvolvimento da autonomia, surge esta inquietação de detalhar o que é a autonomia em um ambiente de Educação Especial.

Nos mais variados tipos de discursos escolares percebe-se a utilização de termos, como: inclusão, respeito à diversidade e necessidades educativas especiais, isso remete a uma maior atenção dada e a um maior espaço conquistado pelas pessoas com necessidades especiais, esse aumento de representatividade surge devido as práticas das políticas inclusivas. Porém, as pessoas com deficiência tiveram a efetivação da garantia de seus direitos de forma recente no país. Assim, se fazem necessários mais estudos e divulgação das práticas educacionais que favoreçam a autonomia deste público no contexto do ambiente escolar.

As práticas de si permitem ao sujeito encontrar as regras e normas que ele permite que o subjetivem. Ou melhor, as práticas de si ao serem constituídas como práticas com os outros são destituídas de qualquer significado egoísta do

sujeito. Ao contrário, elas buscam a partir dos pensamentos socráticos um cuidado de si que é feito com o outro. (SOUZA; SILVA, 2015, p. 6)

A prática pedagógica compreendida neste trabalho diz respeito ao fazer diário em sala de aula com o aluno. Na prática, diária refiro-me a auxiliar os estudantes deficientes intelectuais e múltiplos em seu processo emancipatório dentro de suas possibilidades, o que consiste em diferentes intervenções pedagógicas, como esclarece a escritora e pesquisadora Mantoan:

**Atividades diversificadas:** em que os alunos, em pequenos grupos os individualmente, dedicam-se em trabalhos diversificados, livremente escolhidos, tais como: fazer um quebra – cabeça, brincar de casinha, construir com blocos de madeira, jogar bolinhas de gude, arrumar o armário, preparar um suco. No transcorrer dessas atividades, a professora observa o trabalho de cada grupo e/ou de cada aluno, intervindo oportunamente, de forma a explorar o que ele está fazendo e desafiar-lhe o pensamento, a fim de que o explique (MANTOAN, 2001, p. 106, grifo do autor).

A Educação Especial (EE) compreende uma modalidade de ensino para as pessoas com deficiências, essas pessoas necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a Lei Federal nº. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), pessoas com deficiências são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. O atendimento de estudantes com deficiências deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, a qual conta com salas de recursos e classes especiais. Os alunos que não se adaptam nas escolas regulares podem ser atendidos em escolas especializadas, desde que apresentem Deficiência Intelectual<sup>4</sup>, Múltiplas Deficiências<sup>5</sup> e Transtornos Globais do Desenvolvimento<sup>6</sup>.

É importante lembrar que a política do Estado do Paraná que diz respeito à Educação Especial é distinta dos demais Estados da União. Desde a aprovação do Parecer CEE/CEB N.º 108/2010 o Estado passou a contar com Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em quase todos os municípios do Estado. A partir do

---

<sup>4</sup> A definição de Deficiência Intelectual, segundo a AADID (2010) será apresentada na página seguinte.

<sup>5</sup> Múltiplas Deficiências é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física) com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

<sup>6</sup> Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas, caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. Nessa categoria, estão incluídos os alunos com diagnóstico de autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose) e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento - sem outra especificação.

Parecer nº 07/2014 do Conselho Estadual de Educação que é regularizada a organização pedagógica e administrativa das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional.

Nessa perspectiva, a Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, constitui-se um dos lócus de atendimento educacional aos educandos que, pelas suas especificidades, demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola precisa ofertar, a fim de tornar-se efetivamente inclusiva. (PARANÁ, 2014, p. 2)

Um dos fatores determinantes para ser matriculado e tornar-se aluno da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial é que o aluno possua a Deficiência Intelectual. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – (AADID), a Deficiência Intelectual é caracterizada pela avaliação da função intelectual combinada com outros fatores que devem ser considerados em conjunto, como: comportamento adaptativo, fatores psicológicos, emocionais, ambientais, físicos, etiológicos e de saúde.

Desta forma, segundo a AADID (2010), as tendências classificatórias que utilizavam apenas dados quantitativos para categorizar a Deficiência Intelectual (DI), com base na capacidade cognitiva, deixaram de apresentar tanta eficácia, ao dar lugar para uma avaliação de abordagem social, com novos critérios de avaliação, utilizados para perceber as características dos sujeitos de forma global e evitar, assim, prejuízos maiores, oriundos da falta de adaptação social em diferentes ambientes que acabam por bloquear o desenvolvimento sócio-cognitivo. Essa definição de Deficiência Intelectual originou grandes mudanças conceituais que envolvem a condição de DI, por se deixar de quantificar em “deficiente leve, médio grave ou severo” para se olhar o global e atender cada especificidade de forma singular.

Na escola campo de investigação são atendidos cerca de cento e vinte e cinco alunos, com idades que variam desde alguns meses até os setenta e cinco anos. As características das deficiências dos alunos são apresentadas da seguinte forma :

Quadro 1– Demonstrativo das deficiências

<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	<b>CURSO DE MATRÍCULA</b>	<b>TURNO QUE FREQUENTA</b>
Atraso no desenvolvimento Neuropsicomotor.	11	09-Educação Infantil Multianos. 01-Apoio Especializado à Educação Infantil. 01-Ensino Fundamental ciclo contínuo. 00-Educação de Jovens e Adultos.	05-Matutino 06-Vespertino:
Deficiência Intelectual.	98	09-Educação Infantil Multianos. 06-Apoio Especializado à Educação Infantil. 50-Ensino Fundamental ciclo contínuo. 35-Educação de Jovens e Adultos.	52-Matutino 46-Vespertino
Deficiência Múltipla. Das quais: DI+DV= 2 DI+DF= 14	16	01-Educação Infantil Multianos. 00-Apoio Especializado à Educação Infantil. 06-Ensino Fundamental ciclo contínuo. 09-Educação de Jovens e Adultos.	5-Matutino: 11-Vespertino:

Fonte: Secretaria de Estado da Educação-Sistema Estadual de Registro Escolar (2020).

Esse é o contexto da presente investigação científica, ambiente em que para a efetivação da matrícula inicial dos estudantes, é necessário uma avaliação de ingresso, realizada por uma equipe multiprofissional das áreas: educacional, social e clínica, para averiguar as dificuldades e necessidades do estudante, e, assim, subsidiar o atendimento pedagógico especializado. A Educação Especial no Paraná focaliza os aspectos de organização e currículo que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem e a socialização das pessoas que possuem deficiências, bem como todas as peculiaridades do seu desenvolvimento cognitivo, como: temporalidade para aprendizado expandida, adaptações curriculares, atividades profissionalizantes, currículos funcionais que visam o

desenvolvimento de Atividades da Vida Prática<sup>7</sup>(AVP) e Atividades da Vida Diária<sup>8</sup> (AVD).

Com a nova conceituação sobre DI, é necessária a efetivação de novas práticas, tanto no momento de avaliação de ingresso, como em momentos posteriores de acompanhamento clínico e trabalho pedagógico com esses alunos. A seleção de intervenções pedagógicas adequadas é necessária tanto em escolas regulares como em escolas especializadas. O aluno com DI pode apresentar outras deficiências associadas ou outros tipos de patologias, o que caracteriza múltiplas deficiências, com amplas possibilidades de combinação, como: deficiência intelectual associada à deficiência física ou neuromotora; deficiência intelectual associada à deficiência visual, auditiva e/ou surdez; deficiência intelectual associada aos transtornos mentais e de comportamento.

A justificativa desta investigação se configura na reflexão sobre as práticas realizadas no ambiente escolar que dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia nos alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Visto que, ao pensar sobre a prática pedagógica em ambiente escolar e a possibilidade de seu aperfeiçoamento no que se refere ao estímulo de atitudes autônomas por parte dos estudantes, contribui-se para a qualidade de vida deles.

A problemática envolvida neste percurso de investigação diz respeito ao seguinte: a autonomia é algo possível de ser ensinado aos alunos, mais precisamente aos alunos da Educação Especial? Para responder tal questionamento, será necessário conhecer o significado que esse termo assume perante os diferentes discursos dos profissionais que trabalham em uma APAE do interior do Paraná. Para isso os objetivos elencados foram:

**Objetivo Geral:** Compreender como o conceito de autonomia é percebido segundo a visão dos professores.

Já os objetivos específicos buscam:

- detalhar a realidade e algumas normativas de uma Escola de Educação Especial.
- descrever o conceito de autonomia epistemologicamente construído por autores renomados.
- discorrer sobre a importância da Formação Continuada.
- conhecer como se constrói a autonomia discente segundo os professores

---

<sup>7</sup> Atividades da vida prática fazem parte dos conteúdos curriculares da APAE e são aquelas que incluem atividades domésticas de cuidado com o lar, capacidade para sair de casa, locomoção, transporte, saúde segurança, etc. (SEED – Anexo 4).

<sup>8</sup> Atividades da vida diária fazem parte dos conteúdos curriculares da APAE e são aquelas relacionadas aos autocuidados essenciais, higiene, alimentação, vestuário, etc.(SEED – Anexo 4).

participantes e de que eles precisam para que isso ocorra.

-realizar um Curso de Formação Continuada com o uso do aplicativo *Google Meet*<sup>9</sup> com os colegas de trabalho à respeito das possibilidades de autonomia.

As hipóteses a serem analisadas, confirmadas ou refutadas são duas:

Primeira hipótese: os conceitos que descrevem a palavra autonomia na visão dos professores que convivem diariamente nesse ambiente de trabalho se complementam.

Segunda hipótese: a formação continuada docente pode efetivamente ser construída como um momento de partilha, com os participantes reflexivos e implicados neste processo. Assim, quando os próprios participantes da investigação aceitam dialogar, dividir seus anseios, compartilhar suas percepções e aprofundar seus conhecimentos de forma colaborativa, aconteceria a transformação e a evolução no fazer docente.

No decorrer deste trabalho, fiz uma busca na internet sobre os estudos iguais ou parecidos com este que já haviam sido realizados. Fiz a busca por meio do *Google Book*, com as palavras “Autonomia na deficiência”, selecionei a busca apenas em livros e estipulei um período de tempo entre 2015 e 2020. Não houve resultados nessa busca. Continuei a investigação com o mesmo período, mas permiti que a busca fosse realizada em outros documentos como artigos de revistas, teses e monografia, assim, alguns trabalhos apareceram, selecionei alguns artigos da plataforma *SCIELO* para conhecer os trabalhos que haviam sido realizados nesse período.

Para dar continuidade ao levantamento dos estudos já realizados, fiz uma busca diretamente no *site* da *SCIELO Brasil*. Digitei na busca “Autonomia na deficiência”, apareceram dezesseis resultados para minha busca, apenas dois deles traziam a palavra autonomia no título. Um artigo tratava da emancipação e reconhecimento da identidade da pessoas com deficiência; dois artigos tratavam sobre as deficiências físicas na adolescência; quatro artigos tratavam da deficiência visual e suas implicações; dois artigos traziam a questão da autonomia na deficiência auditiva; três artigos eram sobre o uso de tecnologias assistivas por pessoas com deficiência; dois sobre a autonomia na Síndrome de Down, e dois sobre habilidades adaptativas sociais no ensino regular.

Nenhum artigo pesquisado se referia à autonomia dos alunos de uma escola especializada na visão dos professores, como é o caso da presente investigação. Porém,

---

<sup>9</sup> O *Google Meet* é um aplicativo que permite realizar videochamadas gratuitamente. Essa ferramenta permite a realização de videoconferências com até 100 pessoas, permite o compartilhamento de tela e a visualização de legendas instantâneas.

encontrei, em Bordin & Scheid (2020), um livro que foi o resultado de uma tese, com o título *A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual* – no qual as autoras utilizaram uma metodologia parecida com a minha, pois foram a campo conhecer a vivência do professor, para saber o que ele faz e pensa em relação à aprendizagem no processo de inclusão.

## 2 LUTAS E CONQUISTAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, a investigação faz algumas considerações sobre o destino e os direitos das pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva histórica. Mostra a trajetória percorrida pelas pessoas com deficiências ao longo do tempo, de que forma eram vistas e quais as possibilidades de direitos garantidos elas possuíam. Isso permite demonstrar os avanços conquistados no que se refere à atenção e à busca da efetivação de um ambiente que proporcione mais autonomia e qualidade de vida para as pessoas com deficiências.

Se hoje existem políticas e estudos desenvolvidos especialmente para as pessoas com deficiência, é bom lembrar que nem sempre foi assim. Para Rossetto *et al.* (2006), na história da humanidade, até por volta de seis mil a.C., não se sabe como viviam as pessoas que possuíam alguma deficiência, pois não há registros sobre isso. Na Grécia antiga, em Esparta, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas, pois não serviam para o exército, que tinha o objetivo de defender o Estado, como menciona Rossetto *et al.* (2006).

Em Atenas, apesar de não existir tanta imposição do exército, as crianças que nasciam com deficiência não tinham destino diferente das espartanas, as mortes dessas crianças eram vistas com naturalidade e realizadas com a conivência dos filósofos da época. Na Roma antiga, o tratamento às crianças que nasciam com anormalidades era semelhante ao realizado na Grécia. Após o século II a.C., existem registros de que a sorte das crianças romanas mais abastadas, que nasciam com alguma deformidade, começou a mudar, pois algumas chegaram a ser imperadores, porém o mesmo não acontecia com os bebês originários de famílias pobres.

Na Idade Média, Rossetto *et al.* (2006) diz que, com a divisão da sociedade em classes sociais compostas de guerreiros, sacerdotes e trabalhadores, deixou-se de exterminar as pessoas com deficiência, devido ao cristianismo, que não aceitava essa prática. O tratamento dado às pessoas com deficiência era a segregação em hospitais ou asilos.

Já no Brasil, de acordo com Mazzotta (2017), foi no Período Imperial, no ano de 1854, que D. Pedro II criou o Instituto dos Meninos Cegos, denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), criado por meio do Decreto Federal nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, no Rio de Janeiro. Já as primeiras instituições públicas voltadas para a

deficiência mental, lugar em que as pessoas com deficiências eram segregadas, surgiram por volta de 1930. Para reforçar esses dados, Sasaki (2010) diz que as primeiras medidas legais direcionadas às pessoas com deficiências ocorreram a partir do século XIX e se basearam em modelos norte-americanos e europeus, não possuíam vínculos com políticas públicas de educação, e somente um século depois surgiu o conceito de “educação dos excepcionais” em entidades públicas e particulares de cunho filantrópico e assistencialista, primeiro com a existência das entidades Pestalozzi<sup>10</sup> e depois com o a fundação da primeira APAE no ano de 1954.

Assim, até esse momento, não vemos iniciativas de integração social, pois é a partir da década de 90 que importantes passos foram dados no sentido de assegurar, por meio da legislação, os direitos das pessoas com deficiências. A partir dessa década, o Brasil passa a ser influenciado por documentos internacionais, dos quais é signatário, que visam a promoção de políticas educacionais inclusivas.

A Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que tem o objetivo de zelar pelo desenvolvimento dessas pessoas (crianças e adolescentes) diz em seu art. 5º que “nenhuma Criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, [...] punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Os direitos fundamentais de uma criança ou adolescente são a vida, saúde, alimentação, dignidade, convivência familiar, entre outros, esses direitos, se devidamente atendidos e respeitados, influenciam na formação do ser humano, bem como no desenvolvimento de sua autonomia.

No referido documento, a palavra autonomia, apesar de sua importância, aparece uma única vez no art. 17 “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças[...]” (BRASIL, 1990), o que tange a preservação da autonomia da criança pode ser entendido como a preservação de sua criatividade, espontaneidade, do poder falar, se expressar, perguntar e agir por conta própria no que a idade permite.

Na cidade espanhola de Salamanca, em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), denominada Declaração de Salamanca. O documento norteador originário dessa conferência trata de princípios, políticas e

---

<sup>10</sup> A sociedade Pestalozzi no Brasil, é uma rede que teve sua origem no ano de 1926, com atuação no campo da assistência social e institucionalização dos serviços voltados para a pessoa com deficiência.

práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), defende a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos com NEE nas escolas, mesmo que sejam superdotadas/altas habilidades ou com deficiências, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Assim, a garantia da educação como direito de todos compõe o conjunto de propostas e recomendações desse documento.

A partir da Declaração de Salamanca, muito se produziu nesse assunto em termos de documentos norteadores que colocam a necessidade de acolhimento à diversidade. Com a junção de vários setores envolvidos com a educação, existe o cuidado para que a temática da inclusão de pessoas com deficiência não ocorra de forma marginal nas propostas de políticas públicas.

Posterior à Declaração de Salamanca, no ano de 2007, ocorre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização da Nações Unidas, assinada em Nova York, cujo texto foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, e promulgada no dia 25 de agosto de 2009, pelo Presidente da República, passou a ter o status de Emenda Constitucional, e define a pessoa com deficiência da seguinte forma:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A Convenção conceitua a pessoa com deficiência ao mesmo tempo em que, no artigo terceiro, traz, de forma inerente, o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela liberdade do deficiente de fazer suas opções e escolhas, pela não discriminação, pelo respeito à diferença e pela aceitação da pessoa com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade, bem como pela igualdade de oportunidade e acessibilidade. Assim, os Estados signatários, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de promover os direitos e assegurar a liberdade das pessoas com deficiências, com medidas políticas, administrativas e judiciais que efetivem os direitos e reduzam a discriminação da pessoa com deficiência realizada por outras pessoas, empresas ou instituições.

No ano de 2015, essa importante convenção citada acima tornou-se lei, recebeu o nome de Lei Federal nº. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(BRASIL, 2015), mas também é conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A partir dos trâmites no congresso nacional, essa lei adquiriu relevância de artigo da Constituição Federal, por tratar-se de um tratado internacional sobre direitos humanos, ao qual as outras legislações devem se adequar. Sua finalidade é “assegurar a inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015), assim, ao permitir que a pessoa com deficiência participe da vida social em igualdade de condições é trazer um status de cidadania, que é ser membro de um Estado com direitos civis, políticos e sociais.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), sem contar efeitos de guerras, ou seja, em tempos de paz, aproximadamente 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, metade desse total se enquadra como deficientes intelectuais. Sob a ótica dos direitos humanos dos deficientes, existe uma divisão em quatro fases distintas. A primeira fase mostra a intolerância e o extermínio, a segunda fase retrata um período de invisibilidade em que as pessoas com deficiência já não eram destinadas à morte, mas também não possuíam lugar definido, a terceira etapa tem o caráter assistencialista, pautado em internamentos voltados para perspectivas médicas e biológicas, apenas, e na quarta fase, já com olhar de pós segunda Guerra Mundial, ocorre o avanço orientado pelo paradigma de direitos humanos, com mais atenção às necessidades da pessoa com deficiência e ao meio em que ela se insere.

## 2.1 SURGE A APAE, UMA MÃO AMIGA

Nesse momento histórico de pós guerra surgiu a APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, essa sigla já foi definida anteriormente nessa investigação, porém cabe aqui a escrita extensa mais uma vez, devido a sua presença na busca pela garantia de direitos das pessoas com deficiência. Segundo a Federação Nacional das APAEs– (Fenapaes 2014), a associação nasceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro do ano de 1954, devido à chegada ao Brasil da estadunidense Beatrice Bemes, que era membro do corpo diplomático dos Estados Unidos e também mãe de uma criança com Síndrome de Down.

A americana já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta Associações de Pais e Amigos em seu país, admirou-se por não existir algo semelhante no Brasil. Incentivados pela americana, um grupo formado por pais, amigos, professores

e médicos de pessoas excepcionais<sup>11</sup>, fundaram a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil.

A Sociedade Pestalozzi, que também já realizava um trabalho com as pessoas com deficiências, colocou à disposição parte de um prédio para que instalassem uma escola para crianças excepcionais, lugar em que foram criadas duas classes especiais, com cerca de 20 crianças. A escola cresceu, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades que fossem profissionalizantes, que buscassem desenvolver habilidades manuais e criativas voltadas para o trabalho, surgiram, assim, atividades pedagógicas ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, atividades essas que ainda inspiram muitas APAEs em todo o país, com suas oficinas profissionalizantes para os alunos que crescem e se desenvolvem no ambiente apaeano.

Em poucos anos, mais APAEs surgiram. Em 1962, ano da primeira reunião nacional de dirigentes Apaeanos, havia dezesseis associações existentes em território nacional, doze das dezesseis unidades participaram da reunião, visto que duas eram do Estado do Paraná, dos municípios de Curitiba e Londrina. Segundo a Fenapae (2014), para uma melhor organização das idéias e ações, os dirigentes sentiram a necessidade de criar um órgão nacional. Em 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação das APAEs, que funcionou por vários anos em São Paulo, no consultório do médico psiquiatra Stanislau Krynsky. A Federação, assim como a APAE, caracteriza-se como uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada.

Após a aquisição de sede própria, a Federação das APAEs foi transferida para Brasília. Nesse período a Federação adotou como símbolo da APAE a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, a mão esquerda mais abaixo em posição de amparo, a mão direita mais acima em posição de proteção/orientação. Como nos mostra a imagem abaixo.

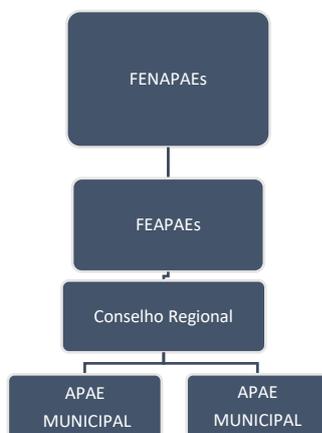
---

<sup>11</sup>A terminologia “excepcional” foi introduzida pela psicóloga Helena Antipoff, pois para ela a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica.

**Figura 1– Símbolo da APAE**

Fonte: <https://apaebrasil.org.br/> Acesso em: 03 fev. 2020.

Esse símbolo está presente ainda hoje em todas as cidades brasileiras em que a associação se faz presente, e leva sua mensagem de amparo e proteção/orientação a todos que nela se atentarem. De acordo com a Fenapaes (2014), existem duas mil, cento e vinte e cinco Apaes espalhadas pelo Brasil. É o maior movimento filantrópico do país e do mundo, na sua área de atuação, ou seja, na luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Para uma melhor organização e envolvimento com as características regionais, hoje, as esferas se dividem e se complementam em Federação Nacional das APAEs, Federações Estaduais da APAE, Conselhos Regionais dentro dos Estados e APAE nos municípios.

**Ilustração 1 - Organização administrativa da APAE**

Fonte: Autoria própria (2020)

Todo o trabalho da APAE é realizado de forma colaborativa com os pais e amigos de uma comunidade que se forma por alunos com deficiência intelectual e múltipla. Conta, assim, com a colaboração da sociedade em geral, dos comerciantes, das indústrias, dos profissionais autônomos, dos políticos com a construção de políticas públicas, dos religiosos, enfim, levanta uma bandeira de colaboração em prol da pessoa com deficiência, de todos unidos a favor da pessoa com necessidades educativas especiais.

## 2.2 A SINGULARIDADE DAS APAES NO ESTADO DO PARANÁ

A criação das Federações Estaduais das APAEs do Paraná (Feapaes-PR) ocorreu no ano de 1993, no centro de convenções da cidade de Foz do Iguaçu-PR, na ocasião da Assembléia Geral Ordinária das APAEs do Paraná, matéria aprovada por unanimidade pela assembléia. De acordo com a Fenapaes (2014), a Feapaes-PR congrega atualmente trezentos e vinte e sete APAEs, que prestam atendimento especializado a mais de quarenta mil alunos.

O movimento apaeano paranaense foi construído por muitas mãos que congregam os mesmo ideais de amparo e orientação de sua superior hierárquica. Alguns dos principais ideais do movimento apaeano no Paraná são a prevenção de deficiências, qualificação para o trabalho, diretrizes educacionais de inclusão e apoio no processo de envelhecimento segundo as considerações do ex-presidente da Feapaes-PR, o senhor Flávio Arns (FENAPAES, 2014, p.83).

A Feapaes-PR conta com algumas coordenadorias que oferecem suporte à todas as APAEs do Estado. Depois da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas de educação especial passaram a exercer novas posturas pedagógicas com uma redefinição de suas atribuições, porém no Paraná a implementação do trabalho pedagógico ganhou novos caminhos. De acordo com a Fenapaes (2014), as coordenações da Feapaes-PR garantem a qualidade do atendimento no Paraná, como exemplificado na tabela a seguir:

**Quadro 2 - Demonstrativo das coordenadorias e do trabalho realizado pela Feapaes-PR**

<b>Coordenadorias</b>	
<b>Coordenadoria Pedagógica</b>	A coordenadoria pedagógica tem o objetivo de oferecer suporte a todas as APAEs do estado. Posteriormente à criação da LDBEN, as escolas de Educação Especial mantidas pelas APAEs passaram a ter uma nova postura pedagógica com uma redefinição de suas atribuições.
<b>Coordenadoria de Educação Física, Esporte e Lazer</b>	Organiza planos de ação para a realização de seminários, reuniões e calendários de eventos esportivos.
<b>Coordenadoria de Arte</b>	Visa promover concursos artísticos com o intuito de vencer as barreiras do preconceito e das inúmeras formas de discriminação social .
<b>Autodefensoria</b>	É um movimento formado por alunos autodefensores que refletem a filosofia da APAE no que diz respeito ao empoderamento e desenvolvimento da autonomia.
<b>Coordenadoria de Informática e Comunicação</b>	Área responsável pela agilidade na divulgação e na busca de informações.
<b>Coordenadoria de Prevenção e Saúde</b>	Planeja, estimula e apoia atividades que desenvolvam uma política de prevenção de deficiências em âmbito estadual.
<b>Coordenadorias da Família e Assistência Social</b>	Áreas afins que caminham juntas, elas são de importância estratégica no contexto da Feapaes/PR.
<b>Coordenadoria de Educação Profissional e Trabalho</b>	Desde 1997 em parceria com o MEC, enfoca o trabalho e suas particularidades numa visão voltada para a adequação e inclusão da pessoa com deficiência.

Fonte: Federação Nacional da APAEs, Edição Especial de 60 anos (2014)

Entre os anos de 2007 e 2010 houve a solicitação da Feapaes-PR, junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), para alteração da denominação das Escolas de Educação Especial, depois de grande luta, as escolas especiais dos Estado do Paraná passaram a atuar no Estado como “Escola de Educação Básica na Modalidade

de Educação Especial” conforme o Parecer 108/2010, atualmente, as mesmas são consideradas normativamente como instituições de Educação Básica na área da deficiência intelectual e múltipla.

Por meio do Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, de 01/11/2009, fls. 199, a Secretaria de Estado da Educação encaminha o expediente em epígrafe, no qual a Federação das APAEs-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais solicita autorização para alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. nº 21 da LDB 9394/96 (PARECER CEE/CEB N.º 108/2010 p.1).

A aprovação do parecer acima foi precedida pela coleta de assinaturas dos presidentes de inúmeras entidades mantenedoras das Escolas de Educação Especial de diferentes municípios do Paraná. A partir da aprovação da solicitação, quanto a nomenclatura das escolas especiais, algumas APAEs do Estado se desfizeram de seus nomes, que possuíam, muitas vezes, cunho infantilizado, para adotar outras nomenclaturas a partir de então.

Ainda de acordo com Fenapaes (2014), a organização das escolas especiais mostrou avanços com as rupturas vindas da forma tradicional, de caráter apenas assistencialista. As unidades se organizaram com os pareceres, normas públicas e com seus respectivos sistemas de ensino, hoje, a APAE do Paraná possui um caráter educacional e não apenas assistencialista, isso traz benefícios para pessoas com deficiências em sua aprendizagem acadêmica. Outra mudança importante, foi que, se anteriormente a existência de uma escola especial no Paraná era totalmente de responsabilidade financeira da iniciativa privada, hoje, já não é mais assim, pois conta com convênio técnico e financeiro do Governo Estadual.

Em 1997, após a criação da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), houve a sinalização de um tipo de visão inclusiva que possibilitou a transformação dos propósitos, com ênfase na qualificação profissional, para melhorar a qualidade dos serviços oferecidos, com a capacitação de professores e concurso público estadual para a área da Educação Especial, no intuito de atender, também, a Educação Especial realizada nas APAEs. Os avanços obtidos nas leis e nas políticas públicas que se referem à pessoa com deficiências ficam evidentes se compararmos as primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB

4024/61) com a LDBEN 9394/96.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade .  
 Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A Educação dos excepcionais, como era conhecido o atendimento realizado com as pessoas deficientes da época, ganhou o espaço de dois artigos no Capítulo X da Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – que Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961. Essa lei dizia que era a educação dessas pessoas deficientes que deveria se enquadrar no sistema geral de educação, e não o ensino que deveria se adequar às limitações do aluno, visão, essa, que surgiu na última década do século XX, com a Declaração de Salamanca<sup>12</sup> em 1994. Outra diferença é que antes a palavra destinada ao que fazer com a pessoa deficiente era “integrar”, no sentido de que colocar junto, ao invés de segregar, já era o suficiente. Esses termos foram utilizados em outros tempos históricos, os quais entraram em desuso com o conceito de “incluir ao invés de integrar” também no final do século XX.

A Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu art. 4º e inciso III, diz que o atendimento à pessoa com deficiência será realizado preferencialmente no sistema regular de ensino, conforme consta em: (BRASIL, 1996) “[o] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, esse direito é considerado importante para que a inclusão de fato aconteça, porém, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais necessita ser realizada com critérios e responsabilidade, pois colocar o aluno deficiente junto com os outros, por si só, não configura um processo de inclusão, é necessário mais que isso, é necessário dar todo o suporte técnico adequado e garantir que a sua adaptação social seja estabelecida.

Assim, o inciso mencionado acima diz “preferencialmente” e não

---

<sup>12</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Esse documento apresenta um destaque inovador porque ela proporcional a entrada da Educação Especial dentro da uma estrutura de educação para todos visando a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

“exclusivamente” remete à idéia de que deve existir a possibilidade de escolha para o familiar decidir em qual escola prefere matricular seu filho, se em uma regular, ou em uma escola especializada, ao levar em consideração o melhor local que oferece o atendimento que seu filho necessita.

Para haver adiferenciação de quais alunos com deficiências devem frequentar o ensino regular e quais devem frequentar a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, é preciso atentar-se que o público alvo das Escolas de Educação Básica na modalidade Especial são pessoas com: deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento que configurem a ineficácia da permanência deles em um sistema regular de ensino.

O conceito de deficiência intelectual adotado atualmente pelas diretrizes pedagógicas do Estado do Paraná foi instituído pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) em (AAIDD, 2010 p. 1), aponta que a DI é “Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”.

Segundo a Avaliação de Ingresso dos Estudantes das Escolas Especializadas do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018), a AAIDD utiliza três funções para conceituar a DI, como: incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e dificuldades no comportamento adaptativo nos lugares de convívio; classificação das características relevantes dos pontos fortes e das limitações da pessoa com base nos cinco critérios apresentados na tabela abaixo e, por fim, o sistema de classificação, baseado no papel dos apoios que a pessoa necessita se em momentos específicos ou por temporalidade prolongada.

Ao continuar com a conceituação de deficiência intelectual a partir do raciocínio da AAIDD (PARANÁ, 2018) aponta que existe uma classificação relevante sobre as características da deficiência intelectual baseada em cinco dimensões:

**Quadro 3-Avaliação de ingresso dos estudantes das escolas especializadas do Estado do Paraná**

<p>-Dimensão intelectual:</p>	<p>Capacidade geral que envolve o raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiência (avaliados pelo psicólogo, por intermédio de testes de inteligência).</p>
<p>-Dimensão comportamento adaptativo expressada em três habilidades: Conceituais, Sociais e Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades Conceituais: Representam os aspectos acadêmicos (letramento, escrita e números); as funções cognitivas: percepção, memória, atenção, raciocínio, conceituação e linguagem a comunicação linguagem receptiva e expressiva; conceitos de dinheiro, tempo e outros.</li> <li>• Habilidades Sociais: Representam as competências sociais, por exemplo: responsabilidade social; prudência (cautela); autoestima; observância de regras e leis; capacidade de solucionar problemas sociais; evitar ser vitimizado (a), dentre outros.</li> <li>• Habilidades Práticas: As habilidades práticas são aquelas que a pessoa desenvolve para realizar tarefas essenciais exigidas no cotidiano, que favorecem sua independência e autonomia.</li> </ul>
<p>-Dimensão da Participação, Interações, papéis sociais:</p>	<p>Diz respeito ao desempenho da pessoa na vida social, ou seja, papéis que desempenha na comunidade, em diferentes contextos, e às suas interações na vida familiar, no trabalho, na educação, no lazer, nas atividades espirituais e culturais.</p>
<p>-Dimensão da Saúde:</p>	<p>Refere-se às condições de saúde física e mental da pessoa.</p>
<p>-Dimensão Contextos: (ambiental e cultural):</p>	<p>Fatores contextuais (externos ao sujeito) que podem ter impacto no funcionamento do estudante.</p>

Fonte: SEED-PR (2020)

Desta forma, a deficiência intelectual, que é um fator determinante para a efetivação da matrícula na escola especial, deve ser compreendida como a interação entre a capacidade intelectual e as relações adaptativas com o contexto social. Esta forma de descrever a DI, que serve como definição conceitual de referência para esta investigação, deixa de lado apenas a perspectiva quantitativa de medição do quociente intelectual (QI), e permite que sejam consideradas as limitações do contexto social, de seu comportamento e participação no meio de convívio. Assim, o sujeito, sua deficiência e a adaptação ao meio estão entrelaçados, cabe, como função da escola especial, proporcionar todos os apoios que o aluno necessite para seu desenvolvimento e permanência no ambiente escolar.

### 2.3 APAE DO MUNICÍPIO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A escola citada na investigação é a única instituição do município que realiza um trabalho abrangente de acolhimento, inclusão, assistência social, ensino pedagógico e que presta serviços clínicos de atendimento à saúde dos alunos com deficiência. Por essas características, a escola exerce um importante papel social no município e possui a admiração e o respeito da população.

A mantenedora da Escola é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do município – que, aqui, se estabeleceu no ano de 1996. A Associação possui os registros para seu funcionamento, como: Certidão Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), Certificado Beneficiário de Assistência Social (CEBAS) e Inscrição Municipal, Estadual e Federal de Utilidade Pública. A Associação conta com uma organização administrativa na pessoa de um presidente e demais conselheiros, que atuam em assuntos relacionados ao trabalho e à filosofia da instituição, além de questões burocráticas, quanto aos convênios firmados com a Secretaria de Estado da Educação (SEED); Sistema Único de Saúde (SUS) e Secretaria Municipal de Educação.

Como escola de Educação Básica, que teve autorização para funcionar por meio de pareceres e resoluções citados anteriormente, e que hoje conta com repasses financeiros que antes lhe eram negados, possui vinculação direta com a SEED, por meio do Núcleo Regional de Educação local. Tal condição facilitou o acesso e a permanência dos alunos na escola, de tal modo que, ao recordar as dificuldades existentes antes do surgimento da Associação, que data do ano de 1996, é possível mensurar a importância

da existência da Associação e das conquistas pedagógicas que foram adquiridas ao longo dos anos.

Até o ano de 1995, como ainda não existia uma APAE em nossa cidade, as pessoas com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento eram atendidas por uma Escola de Educação Especial de um município vizinho, distante vinte e seis quilômetros, para a qual todos os dias os alunos eram transportados, o que causava um grande transtorno e cansaço devido à dificuldade de deslocamento de pessoas com deficiências naquela época, que ainda não contava com transportes adaptados. Porém, o aumento do número de pessoas com necessidades especiais, cuja as famílias buscavam atendimento, fez surgir a necessidade de criação de uma escola especializada no próprio município .

Segundo o histórico presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de investigação, no dia 27 de agosto de 1996, foi realizada a primeira reunião de conscientização da população para a necessidade da criação de uma escola de educação especial em nosso município. Em seguida, no dia 19 de setembro do mesmo ano, realizou-se a segunda reunião para fundação da APAE do município, que teve como sua primeira presidente a esposa do médico local, que possuía um olhar voltado às necessidades e peculiaridades das pessoas com deficiência.

No dia 22 de outubro de 1996, reuniram-se todos os membros da diretoria da Apae, para a escolha do primeiro nome da escola, momento em que ficou decidido, por unanimidade, um nome que fazia apologia aos “anjos”, referindo-se à pureza dos alunos com deficiências, assim deu-se início às atividades, no dia 17 de Fevereiro de 1997, em prédio cedido pela Prefeitura Municipal. Nesse momento da história dessa escola, eram atendidos 31 alunos com deficiência intelectual. Uma das grandes conquistas foi a construção de uma sede própria, que foi inaugurada no ano de 2005. Com o passar do tempo, essa nomenclatura foi alterada por orientação do Parecer Interno nº 07/2010, da Federação das APAEs do Estado do Paraná, que visava adequar as documentações em conformidade com o Parecer nº108/10 do CEE, para a renomeação e conseguinte reconhecimento da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Num esforço contínuo para aperfeiçoar o atendimento pedagógico, ao mesmo tempo que prioriza a inclusão com responsabilidade, a Feapaes-PR conquistou junto à SEED o reconhecimento das Escolas Especiais como Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, no intuito de promover, com responsabilidade, a inclusão e, assim, proporcionar maior autonomia ao aluno, visto que as diferenças

individuais são respeitadas e que um menor número de alunos por turma/professor gera maiores possibilidades de intervenção e de atitudes pedagógicas precisas sobre suas especificidades.

Após o reconhecimento da escola de maneira formal, pela resolução nº 3558/2011 do Conselho Estadual de Educação, houve o alargamento dos direitos dos alunos com deficiência intelectual e múltiplas deficiências, com a possibilidade de acesso igualitário ao sistema educacional do Estado do Paraná.

Atualmente, a escola de educação básica modalidade de educação especial, campo investigação, se encontra em sua sede própria e segue a organização pedagógica e administrativa do CEE/CEIF/CEMEP Parecer nº 07/14, em consonância com o Parecer CEE/Bicameral Nº128/18, que orienta o trabalho desta instituição. O corpo docente dessa escola trabalha com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino, com metodologias e estratégias que supram as necessidades educativas e autônomas das pessoas com deficiências.

Pensar a autonomia em uma escola de educação especial que recebe alunos de todas as idades, desde bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos é algo amplo, pois são várias as possibilidades do que pode ser trabalhado e alcançado, desde a alfabetização que respeita a especificidade de cada aluno até atividades da vida prática, como demonstrar suas necessidades e preferências; abrir e fechar a torneira, se alimentar, atravessar a rua, comprar uma fruta na quitanda e vários outros exemplos que serão abordados na Capítulo quinto desta investigação.

Esta comunidade escolar, na qual estou inserida, acumulou experiências ao longo de sua história, experiências, essas, na parte de metodologias de ensino, currículo e organização escolar. Durante os vinte e cinco anos de trajetória da escola, muitos foram os desafios enfrentados no âmbito financeiro e social, sem poder contar por longos anos com o financiamento público, como as outras escolas regulares, o que a fez buscar recursos financeiros necessários por meio da venda de alimentos, organização de festas, venda de artesanatos e com parcerias em trabalhos voluntários.

Por outro lado, grandes também foram as conquistas nos últimos anos, com o fortalecimento do apoio técnico e financeiro firmado com o governo do Estado do Paraná, a participação da escola no Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) e a ampliação do nosso campo de atuação educacional especializada para fazermos parte do Sistema Nacional de Educação, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental/Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, articulada ou não às

unidades ocupacionais na Modalidade de Educação Especial.

As etapas de ensino ofertadas pela escola campo desta investigação são:

**Quadro 4 – Etapas de ensino ofertada pela Escola de Educação básica na modalidade de Educação Especial – Campo desta investigação.**

<b>ETAPA</b>	<b>PÚBLICO ALVO</b>
Educação Infantil	Estimulação Essencial (0 a 3 anos). Educação Pré-Escolar (4 anos a 5 anos e onze meses).
Ensino Fundamental	Anos iniciais, 1º e 2º ciclos, de 6 a 16 anos (corresponde ao 1º e 2º ano do ensino regular).
Educação de Jovens e Adultos	Fase 1, 1º ao 5º ano, ciclo único (a partir de 15 anos). Articulada ou não às Unidades Ocupacionais.

Fonte : Instituição Pesquisada<sup>13</sup> (2019)

O Ensino Fundamental ofertado na APAE é dividido em dois ciclos, cada ciclo corresponde a um ano do ensino regular, assim, a temporalidade para a conclusão é maior, visto que a duração do primeiro ciclo são quatro anos, e a duração do segundo ciclo são seis anos, divididos assim:

**Primeiro Ciclo:** 1ª etapa; 2ª etapa; 3ª etapa e 4ª etapa ( cada etapa dura um ano).

**Segundo Ciclo:** 1ª etapa; 2ª etapa; 3ª etapa; 4ª etapa; 5ª etapa e 6ª etapa ( cada etapa dura um ano).

A organização do ensino fundamental apresentada acima tem como objetivo oferecer mais tempo na alfabetização básica do estudante, por meio do método ABACADA<sup>14</sup>, respeita-se seus limites e adequa-se as metodologias em busca também, mas não exclusivamente, de uma autonomia acadêmica. Na APAE, o ler e escrever não é o único objetivo, e sim apenas um deles, no objetivo de aumentar a autonomia do indivíduo, ao permitir reconhecer e assinar seu nome, ler o que está escrito, escrever um recado, calcular, utilizar o dinheiro, saber se situar e informar seu endereço, dentre outras

<sup>13</sup> Será utilizado o termo Instituição Pesquisada para garantir o anonimato da escola campo desse estudo.

<sup>14</sup> ABACADA é uma metodologia de alfabetização que foi baseada no Método Fônico e no Método Sodré. É uma proposta voltada para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, para alunos com dificuldades de aprendizagem, para Educação de Jovens e adultos e alunos com deficiência intelectual. O ABACADA apresenta os recursos didáticos utilizados para a compreensão da linguagem oral e aquisição do código escrito. Evidencia o desenvolvimento e aplicação da consciência fonológica, inicia-se todo o processo de leitura de palavras, frases e textos apenas com a vogal “A, depois acrescenta a vogal “O”, assim insere-se as vogais uma a uma e realiza todo o processo textual.

ações básicas que efetivamente trazem confiança e independência à pessoa com deficiência.

São oito turmas de educação infantil, que somam trinta e dois alunos, treze turmas de ensino fundamental, que somam cinquenta e um alunos e cinco turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Educação Profissional, que somam quarenta e dois alunos. Segundo os dados do PPP em (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019), são cento e vinte e cinco alunos matriculados no total, com cinquenta e quatro no turno matutino e setenta e dois no turno vespertino. O transporte dos alunos é realizado com um ônibus adaptado adquirido por meio de uma emenda parlamentar, nosso ônibus é personalizado, foi adesivado com a fotografia de algumas crianças especiais que estudam em nossa escola, assim, no lugar em que o ônibus estiver, é facilmente indentificado. Ao contrário de tempos atrás, atualmente não é necessário esconder a pessoa com deficiência, e sim ajudá-la a conquistar seu espaço e respeito pela sociedade. Os casos isolados de transporte de alunos da zona rural são realizados em parceria com a Prefeitura Municipal.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019) o espaço físico é composto das seguintes instalações: uma sala de diretoria, uma sala de assistência social, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de secretaria, uma sala de professores, oito salas de aula, duas dispensas, um almoxarifado, sete banheiros, uma cozinha, um refeitório, uma sala de brinquedoteca, uma padaria, quatro salas para atendimento clínico de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia devidamente equipadas com os materiais básicos necessários ao atendimento.

Os Recursos Humanos da Escola campo de investigação se configuram da seguinte forma:

**Quadro 5 – Relação do quadro de funcionários com função, vínculo e escolaridade.**

<b>Número</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo Funcional</b>	<b>Escolaridade</b>
01	Diretor	QPM	Especialização em Educação Especial
01	Direção Auxiliar e Pedagogo	QPM	Especialização em Educação Especial
01	Pedagogo	QPM	Especialização em Educação Especial
09	Professor	QPM	Especialização em Educação Especial
12	Professor	Convênio SEED	Especialização em Educação Especial
1	Agente Ed. II	Convênio SEED	Especialização em Educação Especial
1	Agente Ed. II	Convênio SEED	Bacharel em Ciências Contábeis
2	Agente Ed. I	Convênio SEED	Graduação
1	Agente Educacional I	Convênio SEED	Ensino Fundamental Incompleto
2	Agente Educacional I	Convênio SEED	Ensino Fundamental completo
1	Agente Educacional I	Recurso Fundeb	Ensino Médio em curso
4	Agente Educacional I	Convênio SEED	Ensino Médio
1	Agente Educacional I	Convênio SEED	Graduação
2	Agente Ed. I	Convênio SEED	Especialização em Educação Especial
1	Instrutor	Convênio SEED	Ensino Médio
1	Instrutor	Recurso Fundeb	Curso Técnico
1	Padeiro	Convênio Frangos Pioneiro	Ensino médio
1	Fonoaudiólogo	Convênio SUS	Bacharel em Fonoaudiologia
2	Terapeuta Ocupacional	Convênio SUS	Bacharel em Terapia Ocupacional
1	Fisioterapeuta	Convênio SUS	Bacharel em Fisioterapia
1	Psicólogo	Convênio SUS	Bacharel em Psicologia
1	Secretário Sus	Convênio SUS	Bacharel em Sistema de Informação

Fonte: Instituição Pesquisada (2019)

O quadro acima exemplifica o corpo de funcionários da APAE, no qual é possível observar que se trata de uma instituição completa, no sentido de que possui profissionais para o processo de ensino aprendizagem e também para a assistência à saúde dos alunos matriculados. Quanto à formação pedagógica para atuar na Educação Especial a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica diz que:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:  
I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;  
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p.5)

Os professores que atuam na APAE campo de investigação possuem a licenciatura acrescida de pós graduação em Educação Especial, existe também funcionários que trabalham como atendentes (auxiliam o professor em sala de aula) e os serviços gerais que possuem especialização na área da Educação Especial. Dizemos que quem trabalha na APAE é um apaeano, no sentido de que o trabalho e a convivência lá estabelecidos ultrapassam o trabalho pedagógico convencional, pois é muito forte os laços de carinho e cuidado que criamos com os alunos, em razão de suas dificuldades e também da temporalidade elevada que os mesmos permanecem na Escola, alguns se encontram nela há 25 anos, desde sua fundação.

### 3 O SIGNIFICADO DO CONCEITO DE AUTONOMIA

Este capítulo apresenta as contribuições de Kant para compreender o conceito de autonomia nas sociedades modernas e contemporâneas, observadas principalmente a partir de Zatti (2007) e de Foucault (2010b.). Contempla parte da trajetória histórica que possibilitou a evolução do conceito até a sua significação atual, com as considerações foucautianas na obra *Governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010b.). A escolha destes autores para conhecer as ideias do filósofo Kant se deu devido as possibilidades de pensamentos trazidas nos textos de Foucault e à contemporaneidade presente no trabalho de Zatti.

A palavra autonomia aparece constantemente no âmbito do contexto escolar, seja em discursos de professores, equipes gestoras, ou em textos para reflexão, em dias de formação continuada<sup>15</sup>. De acordo com Zatti (2007), a origem etimológica da palavra vem do grego: autós (por si mesmo) e nomos (lei), assim é o poder de dar a si a própria lei ou as próprias regras. Não se deve entender esse poder como algo sem limites ou autossuficiente, pois apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Nesta linha, o conceito de autonomia indica a liberdade do indivíduo em gerir a sua vida de forma livre e realizar suas escolhas de forma racional. O oposto de autonomia é heteronomia, que, em conceitos gerais, significa toda lei que procede do outro, hetero (outro) e nomos (lei).

O sentido de autonomia desenvolvido por Kant<sup>16</sup> condiz com um sentido ético , se refere a uma lei moral que tem em si seu fundamento e a razão da própria lei. O conceito de autonomia foi desenvolvido e adquiriu notoriedade na idade moderna, principalmente com Kant, porém muitos teóricos, filósofos ou pensadores anteriores a Kant definiram pensamentos que se aproximavam do conceito de autonomia, como, por exemplo: rebeliões e divisão entre a razão e os desejos na Grécia antiga, como veremos ao longo desse capítulo . Ao longo da história, a noção adquiriu significados diferentes e foi, aos poucos, elaborada. Assim, para que se compreenda o significado de autonomia de um autor, precisa-se enxergar a qual heteronomia ele se mostrou contrário, bem como, qual

---

<sup>15</sup>Formação continuada no âmbito educacional, é um processo de capacitação profissional no qual os professores e funcionários de escola estudam e dialogam à respeito dos desafios encontrados no ambiente escolar, tais como: metodologias de ensino, aprendizagem, avaliação, evasão escolar, etc.

<sup>16</sup>Filósofo alemão do século XVIII, Immanuel Kant foi um dos principais pensadores do período moderno da filosofia. Abordou questões sobre a moralidade, a natureza do espaço e do tempo. Kant se dedicou ao racionalismo que tem em Descartes seu maior precursor.

o contexto histórico-teórico em que o mesmo estava inserido.

Segundo Zatti (2007), na Grécia antiga, historiadores como Tucídides e Xenofonte descrevem rebeliões de povos que lutavam por independência, tais acontecimentos podem ser interpretados apenas como uma tentativa de liberdade política. Não se assemelha à noção de soberania, de autarquia, de poder absoluto. Platão (428 a.C. - 347 a.C.) desenvolve uma concepção mais elaborada, ao definir uma comunidade adequada, como autarcia,<sup>17</sup> ao mencionar o aspecto de suficiência econômica. Com o filósofo Platão, as pré-elaborações que precederam o conceito de autonomia ainda não carregavam um caráter moral, mas ele, de forma indireta, contribuiu para a caracterização de um caráter moral do conceito de autonomia, por ter pensado e se referido ao autodomínio humano, se é bom na medida que a razão governa e mau ao deixar-se dominar pelos desejos. Em ZATTI (2007), de forma filosófica, Platão separa a alma em duas partes, uma superior e outra inferior, o ter o controle de si próprio é fazer com que a parte superior da alma domine a parte inferior, ou seja, fazer com que a razão controle os desejos. Segundo o filósofo grego, enquanto os sentidos da razão favorecem a ordem ao ser racional, guiado pelas ideias e senhor de si mesmo, ao contrário de tudo isso os sentidos dos desejos trazem o caos. Nesse sentido, o conceito de autodomínio ou controle dos desejos se assemelha ao de autonomia para ser guiado pelas próprias regras.

Em Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), a noção de autarcia recebe um sentido moral, pois agora se refere à felicidade do indivíduo, o bem se justifica por si mesmo. Os estoicos<sup>18</sup> não se apoderaram do termo autonomia, contudo, discutiram ideias que favoreceram o caminho para a construção do conceito como independência de regulação externa do indivíduo ou da cidade. Para eles, existia uma razão divina (Natureza) que organiza o mundo de forma necessária e perfeita, segundo Abbagnano<sup>19</sup> *apud* ZATTI (2007).

Assim, resta, ao indivíduo, escolher entre a ignorância ou a reflexão, entre a passividade ou a recusa, desta forma, o nível de autonomia se encontra na capacidade de julgamento. Ao se fazer uso dessas capacidades, o ser humano pode fugir da dependência da emoção e guiar-se pela própria razão.

O sentido que a palavra autonomia carrega nos dias de hoje começou a ser

---

<sup>17</sup>Situação em que o Estado controla todos os recursos necessários a sua subsistência de forma autônoma, ao afirmar sua independência diante de qualquer interferência estrangeira; autarquia.

<sup>18</sup>O estoicismo é uma escola de filosofia helenística fundada na Grécia, em Atenas, por Zenão de Cítio no início do século III a.C.

<sup>19</sup>ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

construído na modernidade. Segundo Zatti (2007), na idade moderna, Maquiavel (1469-1527) desenvolveu a ideia de autonomia política na obra intitulada *Discursos*<sup>20</sup>, que combina dois sentidos de autonomia, um primeiro, como liberdade de dependência, e o segundo, como poder de auto legislar. Maquiavel se dedicou aos discursos das práticas de comportamentos para o domínio político, porém, se interpretada de maneira contrária, suas obras referiam-se à proteção do povo contra esse domínio.

Segundo Zatti (2007), com Martinho Lutero que viveu entre 1483-1546, liberdade e dependência ganharam sentido espiritual, centrado no interior do ser humano. Assim, o sujeito seria autônomo na medida em que estivesse livre das inclinações externas do corpo e concentrasse no seu interior para obedecer a Deus. Assim, o conhecimento que liberta se opõe à religião e à tradição. Para Lutero, a compreensão de autonomia segue no sentido de que a razão deve se apoiar em evidências empíricas e matemáticas para libertar o homem da superstição e da ignorância.

Ainda de acordo com Zatti (2007), o conceito da autonomia ganha maior espaço e força em Kant, ele faz uma reinterpretação crítica-filosófica do que já havia sido pensado e produzido por Lutero para a autonomia moral. Tal filósofo também combina os dois sentidos usados por Maquiavel numa explicação de determinação da vontade. Para ele, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão reconhece como necessário e bom. Kant descreve a razão como liberdade positiva e o desejo como liberdade negativa.

Kant se preocupa em estabelecer um sentido de autonomia que abrange a totalidade do homem e se aproxima do sentido de dignidade humana, que já havia sido previamente abordado por Descartes<sup>21</sup> (1596-1650), que liga a ideia de dignidade com a concepção de domínio racional.

‘Para Descartes, a hegemonia da razão é uma questão de controle instrumental’ Essa nova definição do domínio da razão traz consigo uma internalização das fontes morais. Segundo Taylor (idem, p.200), quando a hegemonia da razão passa a ser entendida como controle racional, como capacidade de objetificar o corpo, o mundo e as paixões, ou seja, assumindo uma postura instrumental em relação a eles, a fonte da força moral não pode mais ser vista como exterior a nós. ‘Se o controle racional é uma questão de a mente dominar um mundo

<sup>20</sup> Nessa obra o autor de compara as instituições da antiguidade, em especial as da Roma clássica, com as de Florença no período. Assim, ao seguir a obra de Tito Lívio, analisa como surgem, se mantêm e se extinguem os Estados. Ficou assim dividido em três partes de estudos, a fundação e a organização, em seguida o enriquecimento e a expansão e por fim sua decadência.

<sup>21</sup> Filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650) é considerado o fundador da Filosofia moderna. É considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental. Muitos especialistas afirmam que, a partir de Descartes, inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna.

desencantado de matéria, então o senso de superioridade do bem viver, e a inspiração para chegar a ele, devem vir da percepção que o agente tem de sua própria dignidade como ser racional' (TAYLOR *apud* ZATTI, 2007 p.15)

Kant retorna a Descartes com a ideia da natureza racional como fundamento de dignidade, e o conceito de dignidade está intrinsecamente ligada à ideia de autonomia. Ao formular suas posições, Kant utilizou a ideia de heteronomia para designar posições ou vontades que surgem de interesses externos. A vontade é autônoma no momento em que não se submete às próprias leis e também ao ser autora das próprias leis, isto é autonomia. Tal ideia só é possível ao supor a liberdade da vontade, a vontade deve desejar a própria autonomia e sua liberdade nada mais é do que a vontade de ser lei para si mesma.

Segundo Kant *apud* ZATTI (2007), a vontade boa não é simplesmente boa porque é submetida a uma lei moral universal, mas porque é, também, de tal maneira a legisladora dela mesma, por isso, ela é submetida a uma lei da qual ela mesma é autora, esse é o princípio da autonomia. Mas, para que a autonomia realmente ocorra, a lei formulada pela vontade terá que ser uma lei universal, válida para todos seres racionais, pois, caso contrário, significa que esta lei, por mais que seja boa, está direcionada a um interesse único, subjetivo, e a vontade, nesse caso, será dependente do fator interesse, ao ser dependente de um fator externo deixa-se de ser autonomia e passa a ser heteronomia.

Quando a vontade é autônoma, promulga leis universais isentas de todo interesse, que reclamam a obediência por puro dever, que é a própria ideia do imperativo categórico. Dessa forma Kant considera a autonomia da vontade o princípio supremo da moralidade (KANT *apud* ZATTI, 2007 p.16).

A esse conceito de autonomia, se prende a ideia de dignidade humana da pessoa, o ser racional que participa da legislação universal e se submete à lei que ele próprio idealizou, é um fim em si mesmo, não possui interesses relativos, mas uma dignidade, um valor dentro do conceito intrínseco, assim, a autonomia fundamenta a dignidade da natureza humana e de toda natureza racional.

Kant não foi um estudioso da educação, foi filósofo, professor universitário e se dedicou a escrever sobre os problemas da educação. Zatti (2007) diz que é possível encontrar nos textos do filósofo do século XVIII muitos pensamentos referentes à educação, e que Kant possui uma obra que trata especificamente desse tema, tal obra recebeu o título de *A Pedagogia*. No entanto, essa obra é um conjunto de artigos resultantes dos cursos de pedagogia ministrados pelo filósofo, entre os anos de 1776 e 1787. Essa obra traz a ideia que perpassa toda a educação pelo exercício racional que leva

à autonomia. Segundo Kant, o homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação. Para ele, o homem nasce desprovido até mesmo de instintos, por isso precisa ser formado pela educação, e com uso dela se torna homem pelo uso da razão. Assim, o objetivo primeiro da educação deve ser educar para a autonomia, para que se consiga fazer uso livre da própria razão, e assim entendê-la como formação, como processo percorrido pelo próprio homem. Para Kant (2005b.), o ser é autônomo na medida em que obedece a lei que impõe a si mesmo, independente de objetos e causas alheias.

Um contraponto a Kant seria dizer que a educação não se fecha apenas no âmbito ético e moral. Ela precisa preparar o indivíduo para uma vida feliz. Discípulos de Kant do século XVIII e início do XIX perceberam essa lacuna de felicidade e procuraram pensar um homem mais inteiro em sua totalidade. Conforme nos diz Zatti (2007), para Rousseau, educar para a razão e liberdade é o mesmo que educar para autonomia, pois o impulso significa escravidão, e a obediência a uma lei maior feita pelo indivíduo significa liberdade.

Outro pensador, herdeiro das ideias de Kant e Rousseau, que traz a autonomia como um dos principais objetivos da educação, é Jean Piaget (1896-1980), influente pedagogo do século XX. Zatti (2007) nos diz que Piaget dividiu a autonomia em duas partes, moral e intelectual: para a autonomia moral, as crianças devem tomar decisões por si mesmas, por conta própria, para que sejam capazes de considerar pontos relevantes e decidir o melhor caminho a seguir; isto se faz ao levar em conta diferentes visões sobre o mesmo objeto. A autonomia moral segue na interrelação com outras pessoas e outros pontos de vista. O segundo fator para Piaget é a autonomia intelectual, que é a capacidade de agir guiado por sua própria opinião, enquanto heteronomia é agir direcionado pela opinião de outra pessoa.

Grosso modo, pode-se dizer que no contexto filosófico do Iluminismo, a autonomia de Kant ganha espaço na filosofia prática por meio da crítica caracterizada pelo uso da razão na experiência humana. Ela traz a ideia de saída da menoridade que a heteronomia revela, para a liberdade, com o uso da razão.

A nossa época é por excelência uma época de crítica à qual tudo deve submeter-se. De ordinário, a religião, por sua santidade, e a legislação, por sua majestade, querem subtrair-se a ela. Mas nesse caso provocam contra si uma justa suspeição e não podem fazer jus a uma reverência sincera, reverência essa que a razão atribui exclusivamente àquilo que pode sustentar o exame crítico e público. (KANT, 2005a, p.15)

Assim, a filosofia iluminista coloca um potencial sobre a racionalidade humana,

propõe o uso da razão voltada para a libertação de costumes, tradições, dogmas, preconceitos e superstições que podem ser vistas como prática da heteronomia. Kant definiu o iluminismo de tal forma que se tornou referência para muitos estudiosos, pensadores e filósofos posteriores a ele.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 2005b, p.63-4).

Na citação acima, Kant, com o Aufklärung, evidencia a necessidade e a ideia do processo racional que vai além de conhecer-se simplesmente, e aponta para a prática da moralização da ação humana. O filósofo e pensador Foucault (2010b.), em sua aula do dia 5 de janeiro de 1983, dialoga sobre o texto de Kant – Was ist Aufklärung? (O que é o esclarecimento?). O filósofo esclarece que esse texto foi escrito no mês de setembro de 1784 por Kant e publicado no mesmo ano. Foucault diz que grande parte da atividade e da produção teórica de Kant foi exposta com a publicação de artigos, resenhas e outros escritos em revistas.

Foucault vê fundamento em esclarecer esse detalhe de lugar da publicação devido ao texto aplicar um dos conceitos centrais, a noção de público (*Publikum*). Por essa ideia de público se entende a relação entre o escritor qualificado, capacitado, e o leitor como indivíduo comum. O mesmo filósofo citado acima direciona o olhar ao fato de que Kant faz esse gênero de publicação e coloca no próprio contexto de sua análise essa noção de público a que se dirige e ao qual seu artigo terá alcance por meio da publicação.

Foucault (2010b., p.9), diz que: “é a função dessa relação entre leitor e escritor, é a análise dessa relação – as condições em que essa relação pode e deve ser instituída e desenvolvida – que vai constituir o eixo essencial de sua análise da *Aufklärung*”. A palavra *Aufklärung*, usada por Kant, é um termo de origem alemã, dificilmente traduzido para o português com equivalência satisfatória. De acordo com Foucault, essa palavra significa “esclarecimento”. Assim, o esclarecimento é capaz de trazer o enfrentamento à menoridade que se encontra na heteronomia, de seguir a decisão de outra pessoa, para passar ao outro lado, que seria a necessidade de servir-se de si mesmo, ao invés de servir à sua própria razão.

Eu queria apenas situar para vocês esse texto de Kant sobre a *Aufklärung*. Na hora que vai se seguir, procuraremos lê-lo mais em detalhes. Mas eu queria portanto situar esse texto para vocês, ao mesmo tempo quanto ao contexto no qual ele se encontra, sua relação com o público, sua relação com a *Aufklärung* mendelssohniana, quanto ao tipo de questões que ele coloca e quanto ao fato de que está, de certo modo, no ponto de partida de toda uma dinastia de questões filosóficas. Porque me parece que essas duas questões (o que é a *Aufklärung* e o que é a Revolução?), que são as duas formas nas quais Kant colocou a questão da sua própria atualidade, não pararam de rondar, se não toda a filosofia moderna desde o século XIX, pelo menos uma grande parte dessa filosofia. Afinal, a *Aufklärung*, ao mesmo tempo como acontecimento singular que inaugura a modernidade europeia e como processo permanente que se manifesta e se barganha na história da razão, o desenvolvimento e a instauração das formas de racionalidade e de técnica, a autonomia e a autoridade do saber, tudo isso, essa questão da *Aufklärung*-vamos dizer, também da razão e do uso da razão como problema histórico perpassou, me parece, todo o pensamento filosófico de Kant até hoje (FOUCAULT, 2010b., p. 20-21).

Para Foucault (2010b.), Kant analisou o *Aufklärung*-Esclarecimento ao fazer uso da explicação desta relação entre o homem culto que escreve e o leitor. Visto que na sociedade contemporânea de Kant, no século XVIII, eram esses artigos que organizavam a competência entre a leitura, e é a isso que o contexto da época dava o sentido de público, o ato de ter acesso a essas leituras. Foucault faz um paralelo para explicar que o público não era o mesmo público universitário que vai se constituir no decorrer dos séculos com as universidades, nem tampouco o gênero de público que atualmente circunda a mídia, e sim, as instituições, as sociedades científicas, as academias e as revistas.

O filósofo discorre sobre outra questão apresentada por Kant, que é a Revolução como acontecimento, ruptura e progresso da espécie humana, assunto, esse, importante para a filosofia, mas que não será abordado nesse trabalho, por questões delimitadoras necessárias. Foucault ao resgatar os pensamentos de Kant, esclarece que, no texto, Kant observa que o próprio homem é responsável por sua menoridade; a palavra, “menoridade”, nesse contexto, quer dizer incapacidade de agir sozinho, de pensar, raciocinar e decidir os próprios atos sem a direção de outra pessoa. A falta de capacidade seria ocasionada por falta de coragem de sair da posição cômoda de dominação e condução vindas de outro ser humano. Como exemplificado abaixo:

Menoridade de que [o homem] é ele próprio responsável, já que ‘a causa dela reside, não numa falha do esquecimento, mas numa falta de decisão e de coragem para se servir [do seu entendimento; M.F.] sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servir de teu próprio entendimento, Eis o mote do Iluminismo’ (FOUCAULT, 2010b., p.25).

Para Foucault, Kant utiliza a palavra “*Ausgang*” provavelmente para designar um

movimento de saída, visto como a saída do homem de seu estado de menoridade por meio de um ato pensado, ou então, para fazer referência a um movimento que faz com que o homem passe do interior para o exterior de um processo. Assim, se aplicam as possibilidades de interpretação do que é o Iluminismo, como saída do homem da sua menoridade.

A palavra menoridade não deve ser interpretada como impotência natural da infância; Foucault fazendo uso das palavras de Kant, esclarece que a menoridade seria a falta de vontade de ser capaz, e não se refere à criança que ainda não adquiriu possibilidades de ter sua autonomia.

Mas aí também há que ressaltar que não é disso que Kant fala. Aliás, ele próprio diz: se os homens estão nesse estado de menoridade, se eles se colocam sob a direção dos outros, não é que os outros se apossaram do poder, nem tampouco que lhes tenham confiado o poder, num ato essencial, fundador e instaurador. É, diz ele, porque os homens não são capazes ou não querem dirigir a si mesmos e que outros se apresentaram obsequiosamente para tomá-los sob a sua direção". Ele se refere a um ato, ou antes, a uma atitude, a um modo de comportamento, a uma forma de vontade 'que é geral, permanente e que não cria em absoluto um direito, mas simplesmente uma espécie de estado de fato em que, por complacência e de certo modo por um obséquio levemente matizado de artimanha e de astúcia, pois bem, alguns assumiram a direção dos outros (FOUCAULT, 2010b., p.29).

De forma resumida, fica entendido que a menoridade não se trata de infância e tampouco de privação de direito. A menoridade se refere a sujeitos que preferem estar privados de seus poderes de esclarecimento e decisão. Nesta compreensão, Foucault (2010b., p. 29) diz que “São os próprios exemplos que Kant dá desse estado de menoridade: ‘Se tenho um livro que me faz as vezes de entendimento’, [...] ‘se tenho um médico que decide por mim sobre o meu regime’, então não preciso me preocupar”. Assim, não se trata de falta de condições políticas ou etárias para fazer ou deixar de fazer algo, mas de uma relação de dependência do indivíduo com o outro, que lhe deve dizer o que fazer.

Dessa forma, a crítica e o texto em estudo se completam, pois a Crítica da Razão pura ensina a fazer uso legítimo do entendimento, isto é, dentro dos limites da razão. É necessário que se faça algo concreto com o entendimento, como: ações pessoais, individuais, com uso autônomo, sem depender do outro em forma de pessoa ou objeto. A razão e o entendimento correspondem um ao outro.

Cabe ressaltar que Foucault (2010b.), baseado em Kant, mostra que os homens são responsáveis por sua própria menoridade, de tal maneira que, ao estarem livres do

que os aprisiona, os próprios sujeitos teriam medo de cair e prefeririam estar sob a proteção da menoridade. Então, a alternativa para se sair da menoridade é fazer uso da própria razão, e não da razão do outro. Esta situação se deve simplesmente ao próprio sujeito, em uma relação de preguiça e covardia, de fazer uso da sua própria razão e entendimento de maneira pessoal e autônoma. Foucault não cita defeitos morais, e sim uma espécie de dificuldade na relação com a autonomia.

A preguiça e a covardia é aquilo pelo que não damos a nós mesmos a decisão, a força e a coragem de ter com nós mesmos a relação de autonomia que nos permite nos servir da nossa razão e da nossa moral. E por conseguinte o que a *Aufklärung* deverá fazer, o que ela está fazendo, pois bem, vai ser justamente redistribuir as relações entre governo de si e governo dos outros (FOUCAULT, 2010b., p. 32).

Nesse momento, Foucault pondera que, segundo o texto de Kant, o indivíduo é incapaz de sair sozinho de sua situação de menoridade, devido à sua covardia, preguiça e pavor, mesmo que fossem libertados de suas amarras, eles não se tornariam capazes de governarem a si próprios, isso se daria devido ao medo e a sensação de incapacidade. Mas se, segundo Kant, o sujeito não é capaz de sair por si mesmo da situação desfavorável em que se encontra, de forma incomum, alguns indivíduos que conseguem se desvencilhar da rotina, adquirem, assim, sobre os demais, a autoridade que eles necessitam e acostumaram a receber. Desta forma, algumas pessoas conseguem se sobressair às outras, ao exercerem autoridade.

Num processo de dialética<sup>22</sup>, os sujeitos que conseguiram se libertar de suas amarras podem ajudar os outros a se libertarem, ao fazerem uso de autoridade, como se estivessem um degrau acima. Esta mesma ajuda, de conduzir o outro no seu processo de libertação, faz com que ele esteja sob domínio de outra pessoa e não a fazer uso de sua própria razão. Foucault (2010b.), se refere a Kant ao dizer que o estado da menoridade se configura pela obediência e ausência de raciocínio, e cita, como exemplos, os oficiais que dizem para os soldados não raciocinarem, e sim obedecerem; o padre que diz para os fiéis não raciocinarem, e sim crerem. A obediência e a falta do raciocínio fazem com que os governantes governem e os governados mantenham sua rotina entre obediência, preguiça e covardia. Assim se forma um ciclo vicioso, pois se os governantes vêm vantagem em governar, os governados, da mesma forma, muitas vezes se veem em uma

---

<sup>22</sup> Dialética nesse texto é entendida como a contradição de ideias, que na medida que avançam também se transformam. Como na tese, antítese e síntese defendida pelo pensador Hegel.

situação cômoda nessa suposta submissão, é uma relação de poder que se mantém pelo comodismo e pela existência intrínseca de liberdade.

É preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos são livres. Se um dos dois estiver à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Para Foucault (2006), a ideia de liberdade é primordial para que a relação de poder entre governantes e governados ocorra, pois se o sujeito estiver preso por amarras físicas, como no caso de escravidão, ou impossibilitado de buscar a liberdade, a relação de poder não se configura como tal, ao ser, essa, uma relação de autoritarismo, aprisionamento ou destituição de liberdade.

Ao clarear das ideias, vê-se a menoridade e como se sair dela, já que a mesma existe cada vez que se faz uso da obediência com a falta de raciocínio e o uso privado do entendimento, ao invés do uso público. No encontro da maioridade, que vem com a justa articulação entre obediência e uso da razão que se utiliza em sentido universal, isto é, na abertura para o público, na qual não exista nenhuma relação de obediência desprovida de raciocínio. Na menoridade de Kant se obedece em qualquer situação, seja no uso público, seja no uso privado, seja em virtude da função que se ocupa ou mesmo na inexistência dela, apenas pela falta da prática do raciocínio.

Já na maioridade, o raciocínio e a obediência estão desvinculados, pois a obediência pode se fazer necessária no uso privado, porém, valer-se da liberdade absoluta do raciocínio no uso público, alinha a definição de *Aufklärung* à liberdade. Ao libertar-se da ignorância, o ser humano seria capaz de atingir um nível superior na sua formação.

Segundo Kant (2005 b.), é difícil para um homem separar-se de sua menoridade, já que ela é vista por ele como algo natural, porém, o autor alerta que para que tal transformação ocorra é necessário apenas a liberdade e a coragem de fazer uso público da razão. Segundo o filósofo, o uso público da razão significa fazer uso de sua liberdade frente ao grande público esclarecido, fazer o uso público da razão em paralelo ao uso da autonomia para conseguir raciocinar por conta própria e utilizar a liberdade de expressão.

Segundo Zatti (2007 p.24), “Kant com sua concepção de autonomia refuta principalmente o deísmo, o utilitarismo, o naturalismo, o voluntarismo,[...] se opõe também aos iluministas. Esses não deixam espaço para a dimensão moral”. Desta forma, é válido lembrar que embora Kant seja iluminista ele se afasta do Iluminismo em aspectos

essenciais, pois para ele a moralidade é um fator essencial para a liberdade.

Zatti (2007) diz que “para Kant a vontade dos seres racionais é capaz de promulgar a legislação universal a que se submetem, e esse é o princípio da autonomia”. Ao seguir apenas as vontades do desejo, cai-se na heteronomia, e neste ponto Kant se opõe à noção do humanismo iluminista, visto que para o iluminismo os desejos que emanam do homem e a real realização deles representavam uma espécie de autonomia. Isso contradiz radicalmente a visão kantiana que visa a mera satisfação dos desejos como sinônimo de heteronomia. Para o filósofo, a liberdade e a autonomia são regidas pela razão e por princípios.

Kant discordava das ideias iluministas de submeter o homem também às leis da natureza, que chamava de heteronomia. Para ele, as vontades deviam ser independentes das leis da natureza. Para Zatti (2007), Kant pensa o homem como cidadão de dois mundos, o mundo sensível, do conhecimento natural, e o mundo supassensível, da liberdade; assuntos centrais para compreender a concepção de autonomia desse autor, pois Kant consolidou e validou os conhecimentos recebidos de Galileu e Descartes, porém, delimitou a seu uso na natureza, não trouxe totalmente esses conhecimentos para a essência humana, pois para ele o homem é dotado de meios para pensar o universal, para agir de acordo com sua razão, e vincula isso à liberdade, dignidade e autonomia.

Assim, as interpretações sobre a presença da autonomia nos sujeitos levam em consideração que, para governar a si próprio, é necessário fazer uso da razão, tomar atitudes por si próprio, na busca de se autogovernar e não depender totalmente da direção do outro. Esse desenvolvimento autônomo, de guiar-se, é tido como um ato de coragem ou uma escolha por parte do indivíduo, portanto, não é possível construir a autonomia no outro, visto que é uma decisão e conduta individual.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES DE PAULO FREIRE À RESPEITO DA AUTONOMIA NA ESCOLA

Este subcapítulo se dedica a compreender de que forma o conceito de autonomia elaborado por Kant se encontra com as ideias do pedagogo e escritor Paulo Freire. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2019), embora o autor não utilize esse termo de forma explícita e repetitiva, ele faz uso da ideia em suas considerações sobre o papel da escola em contribuir para a emancipação de um indivíduo e de um povo.

Zatti (2007) diz que Kant propõe a disciplina como a parte negativa e a instrução como a parte positiva de uma educação formadora de sujeitos autônomos. O excesso de disciplina, neste caso, é visto como fator de corte da liberdade e autonomia do aluno. O pedagogo brasileiro Paulo Freire possui visão semelhante ao se referir à educação bancária como um desserviço ao processo de aprendizagem. De acordo com Freire (2019), a criticidade no exercício da aprendizagem é de total relevância. Ele diz que, para conhecer o objeto inteiramente e para desenvolver a criticidade, é preciso renegar o ensino bancário, pois o mesmo deforma e corrói a necessária criatividade do estudante e do educador. Por outro lado, o aluno a ele sujeito pode reverter esse processo e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo.

Assim, é necessário que o aluno mantenha vivo em si o gosto pela curiosidade, pela criatividade e pela criticidade, pois, com o estímulo da capacidade de aventurar-se, de arriscar-se, de certa forma o aluno se imuniza contra o poder paralisador do ensino bancário. Existe um poder na comparação, criação, concentração e curiosidade que não é totalmente satisfeito na prática do falso ensinar. Para o autor, a é uma característica do ser humano, que se tornou capaz de ir além de suas amarras e de seus condicionantes externos.

Para Freire (2019), ensinar exige respeito à autonomia do aprendiz, seja ele criança, jovem ou adulto. Para ele, esse respeito pela autonomia do outro deve ser da mesma intensidade que se tem respeito por si próprio. Assim, “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos”, e o respeito à autonomia e à dignidade do outro é um pressuposto ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. No ambiente escolar, o professor que desrespeita a curiosidade, o gosto, a criatividade do estudante; o professor que rebaixa o aluno, que o ridiculariza e que o cala na primeira tentativa de rebeldia, transgride a ética pedagógica. Da mesma forma que o professor passivo, que se desvia do dever de colocar limites saudáveis à liberdade do aluno, que se nega ao dever de ensinar de maneira respeitosa e formadora, também transgride o sentido pedagógico.

Na obra: *Pedagogia da Autonomia* (2019), Freire reflete sobre a formação docente e sobre a prática em favor da autonomia do estudante. O autor se aproxima da questão da inclusão do ser humano e de sua inserção num permanente movimento de procura. Paulo Freire fala que formar é muito mais que treinar alunos, sugere que o trabalho pedagógico não é meramente de formação, enfatiza que professores e professoras têm a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente.

Este diálogo sobre ética, abordado por Freire, envolve toda a natureza da prática educativa como prática formadora. Mas esta ética não é uma ética menor e restrita, do mercado que se curva aos interesses do dinheiro e do lucro em escala internacional. A ética que o autor traz é a ética universal do ser humano, que despreza todo o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do homem, que condena acusações sem provas numa tentativa de falsificar a verdade para iludir o ouvinte, golpear e fragilizar ainda mais quem já é indefeso na sociedade com promessas e testemunhos mentirosos. O autor fala de uma ética que é traída ao se cometer comportamentos imorais, a mesma ética que se vê afrontada em discursos discriminatórios de raça, gênero e classe.

Freire (2019) diz que o trabalho de professoras e professores no meio pedagógico deve ser capaz de lutar por essa ética que nunca se separa da prática educativa, indiferente da faixa etária dos alunos. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la na prática diária e dar testemunho sobre ela para os estudantes no dia-a-dia da sala de aula. Isto pode ser feito na maneira como se trata o conteúdo que se é ensinado, na forma que se cita, concorda ou discorda de autores, pois não se pode embasar uma crítica a um determinado autor sem conhecer suas obras, isso quer dizer que não existe problema em ser contra ou a favor da ideia do autor, o problema está em mentir que conheço a ideia de algum autor, sem conhecê-la de verdade. Isso se justifica na retidão do compromisso ético do professor, o preparo científico que o professor tem deve coincidir com seu comportamento.

É necessário que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, e isso se dá por posições antagônicas entre os professores na leitura que fazem entre os problemas escolares e sociais, algo importante e fundamental é que os estudantes percebam o respeito e a lealdade com que os professores analisam e criticam essas posturas. Freire (2019) muito escreveu sobre a natureza ética da prática educativa como prática especificamente humana, pois o mesmo se achava convencido de que a natureza ética do mercado necessitava de mais ações para que ela não desvalorizasse a prática da ética universal do ser humano, ou seja, para que a natureza ética do mercado não sobressaísse a natureza ética universal do ser humano.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la (FREIRE, 2019, p.19).

O autor diz que não é possível, ao ser ético, viver sem ser atingido constantemente pelo perigo da transgressão da ética, por isso mesmo, são válidos todos os esforços a favor da eticidade, sem cair em moralismos hipócritas por puro reconhecimento particular. A ética universal do ser humano é como uma marca da natureza humana, algo indispensável à prática pedagógica.

Desta forma, para Freire a autonomia na escola ganha sentido à medida que o professor consegue promover em seus alunos a capacidade de não conformar-se com o contexto sociopolítico opressor, que restringe a liberdade do indivíduo. A inculcação de que o dominado é responsável pela situação em que vive é um dos fatores que aprisionam o sujeito na continuidade da heteronomia. Cabe, assim, à escola, desconstruir essas amarras, mas antes disso, ainda nos anos iniciais, o professor tem a possibilidade de incentivar a autonomia dos alunos na medida que permite aos mesmos a liberdade e a criatividade em seus estudos enquanto ainda crianças.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES DE MANTOAN SOBRE A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, será possível utilizar as contribuições teóricas referentes à prática pedagógica no ensino de pessoas com deficiência, e sua inclusão, para visualizar o que é a autonomia esperada a partir de uma pessoa com deficiência. Ao aproximar a discussão da esfera da Educação Especial, se utiliza, principalmente, as referências de Maria Teresa Egler Mantoan (1998; 2001; 2015), devido a sua extensa experiência na investigação com relação ao desenvolvimento e à inclusão de pessoas com deficiência. Assim, a investigação discute sobre a inclusão social e escolar dos sujeitos, qual a participação dos professores e quais limites e potencialidades eles podem explorar em sua prática pedagógica.

Os professores, ao tentarem amenizar as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela deficiência intelectual com diferentes estratégias de ensino, oportunizam a chance de o aluno vivenciar e aprimorar a autonomia cognitiva, mesmo que dentro de suas limitações.

De acordo com Lima (2013), a aprendizagem, autonomia e inclusão são termos distintos, mas que se entrelaçam no cotidiano da escola e nos desafios encontrados por professores, bem como, nas possibilidades de avanços dos alunos público alvo da

Educação Especial. Ao se criar um ambiente potencializador para o exercício da autonomia cognitiva, pequenos avanços são considerados grandes passos no progresso destes alunos quanto à sua aprendizagem e interação com o meio.

Conforme Mantoan (2015), a autonomia para pessoas que possuem deficiências se configura a partir de habilidades diferentes, se comparada à do cidadão que não possui deficiência, pois para essas pessoas existe a necessidade de adaptação conveniente às suas características, para que eles consigam realizar tarefas do cotidiano e isso facilitar sua vida prática. É importante desenvolver atividades que estimulem a autonomia de estudantes da Educação Especial, para que dentro do possível eles possam avançar na execução de tarefas essenciais do seu dia a dia, de forma a facilitar sua vida e promover maior liberdade. As participações nessas atividades, sejam educacionais ou sociais, fazem com que o indivíduo se torne independente e autônomo. Assim, Mantoan (2015, p. 66) diz que “vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades”.

A autonomia nas deficiências motoras ou sensoriais é constituída de habilidades alternativas que, dadas às incapacidades das pessoas, permite uma adaptação conveniente às tarefas essenciais. Na deficiência mental, a autonomia reveste-se de outras significações e o ensino escolar tem dificuldade de desenvolver a autonomia intelectual, até mesmo quando se trata de alunos sem deficiências.

Na maioria das vezes, elas percebem o esforço de adaptação como sendo não-gratificante e tornam-se dependentes e mesmo subordinadas a condutas, escolhas e respostas alheias. Nesse sentido, a atitude passiva de aceitação do meio escolar, que é largamente adotada pela escola e pela sociedade com relação às pessoas com deficiência mental, deve ser substituída por atitudes ativas e modificadoras. Elas precisam ser colocadas em situações problemáticas para aprender a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos são evitados, como poderão chegar a uma tomada de consciência dos problemas a resolver e como testarão sua capacidade de enfrentá-los? (MANTOAN, 1998, p.4).

A situação remete a quadros conceituais e a paradigmas educacionais mais amplos, que são apontados como propostas para prover o meio escolar de condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência mental, com a utilização de práticas adequadas e respeito às potencialidades e temporalidades de cada aluno com necessidade educacional especial.

A relação de inclusão e exclusão está em constante discussão e desde que tal

discurso ganhou importância, diferentes atores da sociedade, como autores e estudiosos, tentam desvendar e esclarecer as relações sociais que a constituem. Neste ponto, a Educação Especial se relaciona com a dialética inclusão/exclusão, visto que as pessoas que possuem necessidades educacionais especiais, podem se encontrar na esfera dos excluídos, mesmo que possuam a falsa sensação de que seus direitos são respeitados e efetivados.

O mero reconhecimento deste fator inclusão/exclusão não resolve o problema, na prática, é preciso que o indivíduo, o sujeito, o aluno da Educação Especial que possui deficiência intelectual, perceba-se como um ser capaz de participar de forma ativa dos acontecimentos e de sua vida, de acordo com suas potencialidades e limitações. Sobre a deficiência intelectual, que antes era denominada deficiência mental, a autora Mantoan (1998), pondera que:

A última revisão da definição de deficiência mental da AAMR, bastante recente (Luckasson *et alii* 1994), propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual, pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida. Essa nova concepção da deficiência mental implica transformações importantes no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem.(MANTOAN, 1998, p.1)

A deficiência intelectual, de um modo amplo, acarreta dificuldades de aprendizagem, mas cada resultado positivo que este mesmo aluno obtém no processo de aprendizagem, faz com que ele se sinta seguro e confiante para seguir em frente, na busca de seu espaço dentro da sociedade. No ambiente escolar, o aluno demonstra sua evolução, seu desempenho e o aprimoramento de sua capacidade autônoma, ao se relacionar com colegas de uma forma mais espontânea, ao se socializar de maneira mais clara, ao demonstrar preocupação na realização da tarefa proposta, ao perguntar e tirar dúvidas sobre algum assunto e ao refletir sobre a ação e reação dos atos humanos no ambiente em que vive. Nestes momentos, a autonomia se faz presente, embora seja um processo lento, ele é perceptível para quem participa da caminhada escolar do aluno.

Conforme Mantoan (1998), a autonomia, para pessoas que possuem deficiências, se configura de habilidades diferentes se comparadas às do cidadão que não possui deficiência, pois para essas pessoas existe a necessidade de adaptação conveniente às suas características, para que eles consigam realizar tarefas do cotidiano e assim facilitar sua

vida prática. É importante desenvolver atividades que estimulem a autonomia de estudantes da Educação Especial, para que, dentro do possível, eles possam avançar na execução de tarefas essenciais do seu dia a dia, de forma a facilitar sua vida e promover maior liberdade. A participação nessas atividades, sejam educacionais ou sociais, faz com que o indivíduo se torne independente e autônomo.

A pesquisa pedagógica deverá empenhar-se no sentido de promover a autonomia das pessoas com deficiência mental, o que supõe o uso de habilidades intelectuais alternativas, ou seja, comportamentos que são compatíveis com a capacidade intelectual de cada sujeito, em um dado momento e perante um determinado conteúdo. Não se trata de selecionar habilidades intelectuais dentre aquelas que são comuns às que as pessoas empregam para se ajustar aos desafios da vida acadêmica, social, do trabalho e do lazer. O que importa é valorizar todo e qualquer nível de desempenho cognitivo e considerar o processo pelo qual a habilidade é exercida, para atingir um determinado fim. Imaginar o número de obstáculos que os indivíduos com incapacidades motoras encontram nos edifícios, onde tudo é concebido para as pessoas que andam, é uma maneira de perceber a extensão dos problemas de uma pessoa com deficiência mental no meio escolar tradicional. (MANTOAN, 1998, p. 3)

O esforço pedagógico dos professores deve se concentrar no sentido de desenvolver a autonomia. Para a autora, o uso de tecnologias assistivas com diferentes recursos e metodologias na educação destes alunos estimula e tem o objetivo de promover a funcionalidade de forma a favorecer a independência, qualidade de vida e inclusão social. Freire (2019) já dizia que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um princípio ético da pedagogia que jamais pode ser comparado a um favor ou algo a mais que o professor pode, ou não, conceder ao aluno. Assim, no processo de ensino e aprendizagem de alunos da Educação Especial, é necessário estimular o interesse, a curiosidade de buscar tal conhecimento, bem como estratégias que originam tal autonomia, para sua inclusão social de acordo com cada caso e especificidade.

Percebe-se um esforço duplo na educação de alunos com deficiência intelectual, para que eles desenvolvam sua autonomia social e cognitiva, ao abranger aspectos físicos e acadêmicos. As definições dos limites e possibilidades de autonomia são reelaboradas em paralelo ao que se espera das habilidades intelectuais alternativas vindas de um aluno com D.I.

Mantoan (1998) sugere que os aspectos e funcionamento da inteligência para as pessoas com deficiência intelectual demandam novos estudos. A autora constata que algumas pesquisas dizem que o funcionamento mental com déficit não equivale ao retardo mental, que é de natureza estrutural. As pesquisas mostram, também, que o

desenvolvimento intelectual dos deficientes produz reações mais eficientes, ou menos eficientes, pois depende do contexto existente na execução de determinada tarefa.

Percebe-se, a partir das contribuições e referências de Mantoan, que se um aluno desafia os padrões normais de ensino devido a suas limitações, é necessário que o professor acompanhe essas particularidades, no sentido de pensar e agir de modo diferente, ao apresentar novas possibilidades e atitudes educativas.

#### 4 APRENDIZAGEM DOCENTE VINDA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada docente de um educador que atua na Educação Especial é tão importante quanto a do educador que atua no ensino regular, no sentido de repensar e aprimorar o trabalho pedagógico, porém apresenta um diferencial limitante, que é a falta de bibliografia disponível destinada ao trabalho que é desenvolvido dentro de uma escola especializada, como é o caso da APAE, isso foi constatado por meio de buscas realizadas em repositórios de universidades e sites de livrarias. Por isso, para pensar o processo de formação continuada neste capítulo, utilizei alguns autores renomados, como: Imbernón (2010); Nóvoa (2019); Tardif (2012); que não são específicos da Educação Especial, mas que são capazes de expor este assunto de forma ampla com pontualidade nas relações culturais, sociais, profissionais e afetivas que envolvem este processo pedagógico.

Em conjunto com os autores citados acima, será útil para as reflexões a autora Oliveira (2017), que escreveu um artigo direcionado à formação docente na educação especial. Além disso, também será apresentada a forma como o Projeto Político Pedagógico da APAE campo deste estudo (também conhecida como Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná) faz referência a este assunto e como espera que a formação continuada seja percebida e realizada no âmbito da escola.

Um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto das dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes. Nesse sentido, a formação continuada deve permear a transformação da escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deve partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num contínuo, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. (PARANÁ, 2019, p.69)

Como exposto acima, a formação continuada que é realizada na APAE se preocupa em abordar todas as dimensões, devido à especificidade do público alvo atendido e ao número reduzido de alunos que compõem o corpo discente. Assim, as dimensões culturais, sociais, familiares, psicológicas e educativas são vistas como relevantes na hora de repensar o fazer pedagógico. Geralmente os momentos de formação

continuada que ocorrem na escola são realizados no início dos semestres. Ocorrem também as formações continuadas para o ensino regular, oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, embora os temas não sejam voltados para a Escola Especial, nós professores da APAE somos convidados a participar. O mesmo ocorre com outros cursos e programas, como é o caso do Agrinho<sup>23</sup> que até este momento de escrita não promoveu formação específica para a área.

Para Imbernón (2010), o professor pode ser o sujeito de sua própria formação, de modo a romper com a formação continuada tradicional, em que o saber estava centralizado nos outros, que repassavam aos professores. Assim, Imbernón, ao distanciar a ideia tradicional, aproxima a ideia de formação colaborativa, para que os professores colaborem uns com os outros, de forma dialógica, reflexiva, cooperativa, na resolução e aperfeiçoamento de temáticas significantes no trabalho pedagógico.

Em INSTITUIÇÃO PESQUISADA (2019, p.69) está escrito que a formação continuada deve “Permeiar a transformação da escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos”. A transformação no espaço escolar se refere ao fato de que o lugar a que nós professores vamos para lecionar, cuidar e ensinar é o mesmo lugar ao qual retornamos depois, para refletir sobre a prática, ressignificar velhos conceitos e reaprender com o outro. Assim, o Processo Educativo Tecnológico “Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência”, realizado em conjunto com esta investigação, trouxe a possibilidade de conhecer a visão do outro, repensar o próprio fazer pedagógico e aprimorar as concepções acerca da autonomia na deficiência.

A possibilidade de um momento de partilha em um ambiente escolar, com a realização de diálogos sobre as práticas e percepções que os docentes trazem sobre o significado do termo autonomia, apresenta um caráter significativo, pois nestes momentos de partilha dos pensamentos, das práticas cotidianas e dos pensamentos acumulados pelo tempo, os saberes diversos são divididos. Sobre este tema, Tardif (2012) discorre a respeito dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência. O autor destaca, a partir de seus escritos, que os saberes da profissão docente necessitam serem constantemente repensados. Tardif

---

<sup>23</sup> Criado com o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural, o Programa se consolida como instrumento na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares. Desde seu início em 1996, os professores e alunos recebem as atividades do Programa Agrinho, a cada ano, esse trabalho vem se superando em qualidade e criatividade. Fonte: <https://www.agrinho.com.br/institucional>.

(2012, p.54) destaca que “o saber docente é um saber plural, proveniente das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Ao partir desta ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe se for associada à natureza plural de suas origens e que existem quatro tipos de saberes implicados na atividade docente.

– Saberes da formação profissional: conjunto de saberes que, baseados na ciência e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e continuada. Da mesma forma se constituem neste tipo de saber, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, o “saber fazer” que foi legitimado cientificamente ao longo do tempo e é transmitido aos professores em seu processo de formação.

– Saberes disciplinares: são os saberes de cada campo de conhecimento específico a ser ensinado, como – linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, dentre outras. Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são disponibilizados por meio das instituições escolares.

– Saberes curriculares: são os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, como as disciplinas que devem ser oferecidos aos estudantes. Mostram-se sob a forma de programas escolares, que contém conteúdos específicos, objetivos e métodos que os docentes devem aprender e aplicar.

– Saberes experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

De acordo com os saberes apontados por Tardif (2012) e elencados acima, há diversos saberes relacionados ao fazer do professor, todos são importantes, um complementa o outro, porém, para o âmbito desta investigação, os saberes experienciais ocupam destaque, pois é o saber sobre o qual o professor tem controle na sua produção e divulgação. Pois, no exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas que exigem habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado.

Cada situação de ensino não é exatamente igual a outra, mesmo porque os sujeitos da aprendizagem, que são os alunos, o tempo, o espaço e o contexto, mudaram. Porém, mesmo assim, as situações de aprendizagem guardam em si certas proximidades que

permitem ao professor transformar algumas estratégias de sucesso em alternativas pré concebidas para a solução de episódios semelhantes. E é a verbalização deste saber fazer nos momentos de formação continuada que enriquece as percepções, alimenta os reservatórios e impulsiona o fazer pedagógico.

Contudo, como bem destacado por Tardif (2012), o saber profissional dos professores é na verdade, uma junção de saberes. Cada parte desses saberes é proveniente de uma fonte diversa, assim, para o autor, é inútil conceber uma classificação ao saber docente que considere sua origem isoladamente. Todos os saberes interferem na forma de fazer. A natureza é plural e não isolada.

Natureza dos saberes pedagógicos segundo Tardif (2012):

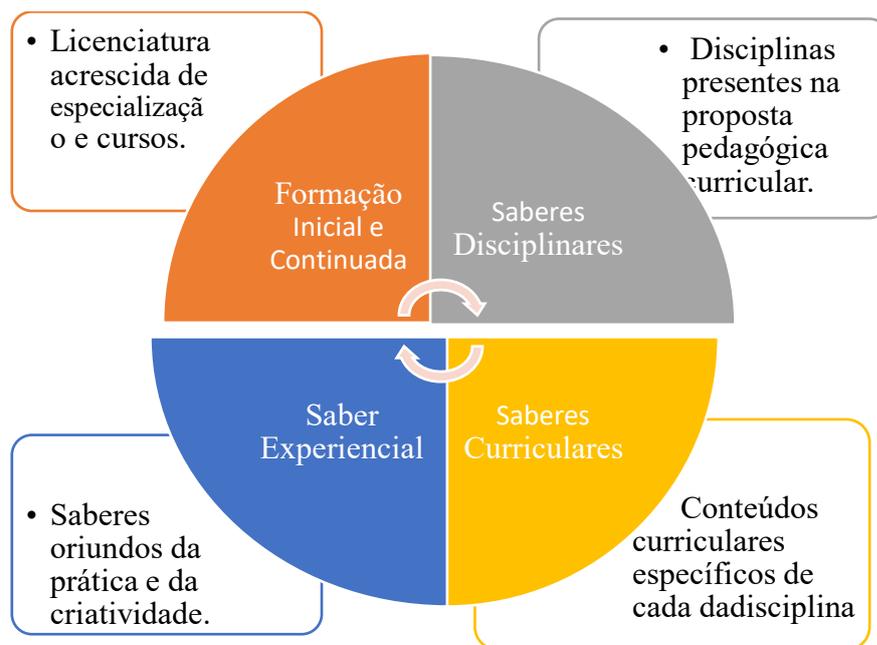
### Ilustração 2 - Origem dos saberes pedagógicos de acordo com Maurice Tardif



Fonte: Autoria própria (2021)

Os saberes apontados por Tardif (2012) podem ser relacionados ao trabalho pedagógico de uma Escola de Educação Especial, e ao ensino da autonomia da seguinte forma:

**Ilustração 3 – Sequência dos Saberes pedagógicos de Maurice Tardif adaptados ao trabalho na APAE**



Fonte: Autoria própria (2021)

Assim, a ilustração acima mostra que a formação do professor de uma Escola de Educação Especial, assim como o de uma escola regular, é cíclica, pois se a atividade docente já se encontra no nível de saber experiencial, inicia-se uma nova etapa da formação, que é a formação continuada.

- Primeira etapa, formação inicial: curso de licenciatura, especialização em Educação Especial e cursos específicos ao longo da carreira.

- Segunda etapa, saberes disciplinares: os saberes de Matemática, Português, História, Geografia, Ciência e Arte que o professor deve dominar, e que será oferecido até o nível de capacidade cognitiva de cada aluno.

- Terceira etapa, saberes curriculares: dentro de cada disciplina se trabalha o conteúdo específico de maneira formal e informal, como exemplo cito que em ciências estudam-se as utilidades da água como conteúdo formal e leva-se o aluno até o bebedouro para ensiná-lo a encher o copo e fechar a torneira até o final para evitar desperdícios deste recurso natural.

- Quarta etapa, saber experiencial: saber único e singular que, na atividade de fechar a torneira, aparece no trabalho com os sentidos no contato com a água, a

coordenação motora de girar para abrir e fechar, a contagem no número de voltas e a organização do espaço após o término da atividade. Saberes pessoais adquiridos com criatividade no exercício do fazer diário e que podem ser partilhados na formação continuada, para que, assim, recomece todo o ciclo da formação pedagógica.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019), o professor deve observar e anotar “as atitudes, participações, interesses, comunicação oral e escrita, expressão de ideias e autonomia, entre outros comportamentos dos estudantes. Identificar as causas das dificuldades específicas dos estudantes no processo de aprendizagem”, essas dificuldades dizem respeito tanto à adaptação social quanto à aprendizagem acadêmica, para que “o planejamento seja ajustado e contemple intervenções específicas para cada estudante”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz referência sobre a formação de professores para atuarem na Educação Especial, em salas de recursos, apoio especializado, instituições como escolas especializadas, entre outros:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17-18)

No curso de formação continuada proposto como Processo Educativo Tecnológico desta investigação existe a possibilidade de que a proposta de intervenção gere tensões e impactos nas concepções pré-existentes. Essas transformações podem vir no sentido de perceber as possibilidades e desafios por meio da interpretação do olhar do outro. Com a formação continuada, com os diálogos, com as leituras e com as reflexões, espera-se que os professores saiam um pouco transformados em suas concepções sobre autonomia, ou, também, que saiam mais confiantes da importância de seu trabalho. A inquietação que esta intervenção pode ocasionar é favorável para se repensar e valorizar o papel do professor em um ambiente de ensino que possui características tão singulares, como é o caso de uma escola destinada a pessoas com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

De acordo com Nóvoa (2019), o professor se forma na escola. O recém formado não pode ficar isolado com a pior turma, e sim aprender com o mais experiente que assumiu tal turma, em uma relação de cuidado com o outro e com a própria profissão, para não deixar o jovem professor destinado à própria sorte. O autor faz um paralelo com a residência médica, na qual os profissionais experientes acompanham os novos em um processo formativo na realidade concreta, ao destinar apoio e direcionamentos nos enfrentamentos profissionais do dia a dia.

O autor chama esse processo de “Indução profissional”, e enfatiza que é um ato importante, como um espaço de transição entre a formação e a profissão.

Eles não devem servir para diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas racionalizadoras de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis. Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico. O fundamental está na possibilidade de definir, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores. Esta missão é considerada a mais nobre pela maioria das profissões, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação. E, no entanto, pouco temos feito, tanto nas universidades como nas políticas públicas e nas escolas (NÓVOA, 2019, n.p.)

A partir desse acolhimento que Nóvoa (2019) propõe em que os melhores professores seriam destinados a ensinar a profissão aos profissionais mais jovens, ocorreria o abandono individualista do fazer pedagógico para um fazer coletivo. Nesta necessidade contínua de aprender com o outro, de repensar o próprio fazer pedagógico a partir das questões alheias, é que se enriquece e aprimora o trabalho coletivo, já que “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” conclui o autor.

Assim, é na escola que se aprende a lecionar, e a produção de práticas educativas eficazes pode surgir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada com os colegas. É necessário que o professor se mantenha atualizado sobre novas metodologias de ensino e desenvolva práticas mais eficientes constantemente, e esses são alguns dos principais desafios da profissão de educador.

Outro desafio do professor é trabalhar com questões emocionais, no sentido de nomear os sentimentos e as emoções junto aos alunos, para buscar o equilíbrio nas frustrações, agressividades e relações sociais, além de demonstrar o afeto no fazer pedagógico e pelo aluno. De acordo com Freire (2010), a demonstração de afeto é importante porque:

O mundo afetivo desses cem números de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias (FREIRE, 2010, p. 73-74).

O autor se refere a uma afetividade compromissada com o bem do aluno e não apenas expressada pela palavra “tia”. Esta afetividade pelo outro passa também pelo amor à profissão (isso não quer dizer que o amor à profissão seja capaz de resolver todas as mazelas de reconhecimento social e valorização profissional), no sentido de ver a importância da profissão e sua capacidade transformadora se bem aplicada à vida do aluno.

Na APAE campo desta investigação, os trabalhadores do magistério são chamados de professor (a) e também de tio (a). As duas formas são acolhidas, porém, conforme o aluno cresce, automaticamente ele abandona o termo “tio (a)” e passa a usar só “professor (a)”. Os professores recém chegados ao magistério foram contratados pela direção escolar, mediante inscrição em processo seletivo local e entrevista com a psicóloga da instituição. São remunerados com o apoio financeiro recebido do governo estadual. Estes professores são acolhidos pela equipe pedagógica e pelos demais professores para adquirirem autonomia no seu fazer pedagógico.

Frequentemente, as novas professoras que compõe o quadro de profissionais do magistério da instituição já trabalharam ou trabalham no ensino regular, mas há também os casos em que essas novas professoras já ocupavam cargos na escola, como serviços gerais, e, com o surgimento de vagas para para o magistério, obtiveram uma espécie de promoção de cargo dentro da própria instituição, devido ao desempenho apresentado e à postura adequada ao se relacionar com pessoas com deficiência, que tanto necessitam de acolhimento, cuidado e olhar específico para suas singularidades.

Nesses doze anos de vivências dentro dessa escola Especial, percebi que a maioria dos professores demonstra satisfação em repensar, dialogar, interpretar e partilhar as metodologias alternativas de que fazem uso para atender as necessidades educativas dos alunos, como: produzir material com velcro para o aluno que possui deficiência intelectual associada à deficiência nos membros superiores; partilhar as estratégias de sons para a comunicação com o aluno autista, a fim de compreender e ser compreendido, mesmo que em poucos momentos. Estes diálogos que partilham as experiências metodológicas em momentos de estudos na escola levam em conta o contexto pedagógico, curricular, cultural, social, econômico, afetivo e familiar do aluno, com possibilidade de uma visão ampla para promover aprendizagens significativas para ele.

Para Nóvoa (2019) o aprender contínuo é essencial na formação docente e ele deve se concentrar em dois eixos: professor e escola. O professor como agente e a escola como local de crescimento profissional permanente, como é possível visualizar na arte gráfica abaixo.

**Ilustração 4 – Escola como local de formação segundo os pensamentos do autor Nóvoa**



Fonte: Elaboração própria (2021)

O acompanhamento nos anos iniciais da profissão docente são decisivos, pois neste momento é necessário o apoio para suporte metodológico, científico e profissional, e a reflexão sistemática e contínua é capaz de promover a dimensão formadora da prática, assim, todo professor deve ver a escola não somente como o lugar em que ele ensina, mas também o lugar em que ele aprende. Contudo, a formação é vista como um ciclo de fazer permanente, que se refaz constantemente na ação e reflexão, assim, cada um forma a si próprio.

A atualização e a produção de novas práticas educativas surge de uma reflexão compartilhada entre os colegas, esta reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. O professor reflexivo é aquele que valoriza os saberes experienciais e os novos saberes, e assim reorganiza sua prática de

ensino, com recusa do individualismo e valorização do trabalho coletivo.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, n.p.)

Assim, a formação continuada presente no chão da escola não tenta, em momento algum, provocar a diminuição dos conhecimentos científicos e específicos produzidos e repassados no ambiente universitário, pois essas bases intelectuais servem de parâmetro para a tríade defendida por Nóvoa, em que nos cantos da pirâmides da Formação Continuada se encontram os profissionais, a escola e a Universidade. A importância da interação entre estes três espaços é que no seu encontro está a possível transformação da formação docente, visto que mesmo que o chão na escola seja o mais significativo para a formação continuada, a Universidade pode estar junto, para orientar e contribuir com todo o processo.

**Ilustração 5 – Tríade da Formação Continuada baseada em Nóvoa (2019)**



Fonte: Autoria própria

A junção trazida por Nóvoa (2019), que se refere ao fazer conjunto entre Universidade, Professores e Escola de Educação Básica, ocorreu na presente investigação

de mestrado profissional, visto que a Universidade teve a possibilidade de entrar no ambiente escolar por meio de um curso de extensão, que visava compreender as percepções dos professores sobre autonomia discente de alunos com deficiência e, talvez, aprimorar os conhecimentos sobre este tema, assim, a formação foi realizada e a receptividade, percepções e resultados serão apresentados no capítulo 5 desta investigação.

São inúmeros os assuntos que merecem ser debatidos na formação continuada de uma escola de educação especial, desde a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas na antiguidade, com sua eliminação, ao passar por reflexões sobre seu distanciamento e segregação social, sofridos até uma época não muito distante da nossa, datada do século XX, por se considerar que eram inúteis, loucos, retardados, dementes, imprestáveis e vários outros termos pejorativos que já foram utilizados para se referir à pessoa com deficiência. Assim, é perceptível a amplitude das reflexões, além de temas contemporâneos, como inclusão, autonomia, acessibilidade, desenho universal<sup>24</sup> e as tecnologias assistivas<sup>25</sup>, que estão presentes nas escolas de hoje e exigem que o professor se atualize para proporcionar melhores meios de ensino aos alunos, como aponta Oliveira (2017):

Vejamos contemporaneamente, se o professor/ educador não obtém e não desenvolve uma sólida formação continuada, e é um profissional passivo frente ao processo educativo, certamente esse educador não será capaz de modificar metodologias, de adaptar métodos e buscar materiais concretos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. E nesse processo da acomodação, ou dá má formação do educador, certamente, perde-se a capacidade de desenvolver habilidades de reabilitação principalmente nos educandos com necessidade educacional especial. A formação docente continuada é essencial e deve ser obrigatória no contexto educacional inclusivo, pois a mesma oferece a compreensão da prática pedagógica de maneira inclusiva e eficiente, onde as dificuldades, as singularidades, a diversidade do alunado, a cultura e as limitações específicas dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), passam a ser compreendidas de forma mais humana e democrática (OLIVEIRA, 2017, p. 526).

Para que o aprender contínuo na formação pedagógica aconteça e contribua com o professor na hora de repensar a prática ou adequar metodologias, é necessário que o

---

<sup>24</sup>Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

<sup>25</sup>Tecnologia assistiva que também é conhecida como ajuda técnica são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015 n.p.)

profissional esteja receptivo às mudanças e motivado a realizar seu trabalho com entusiasmo, para o pleno desenvolvimento do educando, porém, outros aspectos influenciam na motivação profissional do educador, como valorização profissional e remuneração adequada, contudo, não abordarei este assunto devido à limitação do tema.

Para que o fazer pedagógico inclusivo ocorra de forma adequada, é necessário que professores, gestores, atendentes, e todos profissionais da escola que acolhem os alunos com deficiência possuam preparo neste sentido. Sobre a formação continuada de professores no atendimento ao estudantes com deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica aponta que:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001, p. 4)

A Diretriz mencionada acima a Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por ser uma lei anterior, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 20)

As referências acima são importantes para regulamentar o exercício do magistério com alunos especiais e também para nortear o processo de formação continuada, contudo, a formação deve ser permanente, de forma a ofertar aos professores momentos de estudos sobre assuntos que propiciem a melhora na formação do educando, como é o caso deste estudo em questão, do desenvolvimento da autonomia. Todos os professores devem estar preparados para atuarem com todos os alunos, porém os alunos mais comprometidos, que apresentam deficiências mais complexas, exigem uma formação profissional mais específica por parte do professor.

Segundo Oliveira (2017), existem, contemporaneamente, muitos professores que

atuam sem a formação continuada na área da educação especial, isso gera prejuízos, pois nesses casos, em que os professores não buscam ou não recebem a formação continuada específica, é que se perde a oportunidade de avanço, aprimoramento e reabilitação dos estudantes com necessidades educativas especiais. A autora aponta que alguns educadores não estão aptos a trabalhar com tamanha diferença e diversidade, pois os professores não adquiriram saberes pedagógicos concretos para saber planejar, adaptar, reestruturar as aprendizagens de uma forma que seja possível ao aluno com deficiência, também, fazer uso dos conteúdos científicos historicamente construídos. Isso atrapalha e retrocede o fazer pedagógico e a inclusão socioeducacional como um todo.

É necessário refletir sobre a questão do professor face às novas demandas no processo de inclusão social e às novas tecnologias para a educação especial, considerando que a inclusão escolar de alunos com deficiência, ainda é um processo em construção, e os agentes da comunidade escolar devem se esforçar para construir coletivamente uma inclusão social responsável, a qual tem como dever, acolher as diferenças com ética e democracia. É fundamental investir na participação da família no contexto escolar, na formação e na conscientização adequada dos professores/ educadores, como também, em materiais pedagógicos concretos, metodologias diferenciadas e adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (OLIVEIRA, 2017, p. 529-530)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, trata da educação especial. Traz um conjunto de noventa e dois artigos, dos quais três são direcionados à Educação Especial, os de número 58, 59 e 60. O art. 58º faz menção que a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.” Em sua primeira versão, o termo utilizado era “alunos portadores de deficiência” foi dada nova redação no ano de 2013, “educandos com deficiência”, no intuito de estabelecer que a deficiência não representa a pessoa como um todo, e sim é algo que acomete uma parte de seu corpo ou prejudica determinada competência ou habilidade.

Na Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que organiza e normatiza a educação no Brasil, no art. 58º faz referência à Educação Especial como uma modalidade da educação básica. Ao todo, existem, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sete

modalidades distintas<sup>26</sup>, com o princípio de que “modalidade” é uma forma diferente de apresentar a educação básica para os educandos que apresentem características próprias, como é o caso de estudantes com deficiências intelectual, mental, física ou sensorial.

Se o mesmo artigo diz que a Educação Especial vai ocorrer preferencialmente e não obrigatoriamente na rede regular de ensino, subentende-se que os pais, ao matricularem seu filho com deficiência, possuem opção de escolha, isso ocorre no Paraná, Estado em que a APAE é uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, contudo, em ambos os espaços, os professores devem estar preparados para receber e direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento destes alunos, assim (BRASIL, 2006), estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Em conformidade e sequência ao exposto acima, em (BRASIL, 1996), o art. 59º da garante que os sistemas de ensino disponibilizarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, diferenciais, como currículos, métodos, técnicas, materiais, recursos educativos e organizações específicas, voltadas para as suas necessidades. Dentro deste contexto, cita a formação pedagógica necessária para atuar nesta modalidade “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração destes educandos nas classes comuns”. Assim, a lei delibera sobre a necessidade de especialização apropriada, mas não dá detalhes da forma como ocorrerá.

Na APAE campo desta investigação, a adequação curricular é um dos temas mais mencionados, provavelmente em razão dos dias específicos destinados ao planejamento que se encontra presente no calendário escolar, que é pré-definido pela SEED, assim, o tema da adequação curricular encontra espaço em momentos de organização e reorganização do planejamento, mas também em outros momentos que se fizerem necessários com o acesoramento individual da coordenação escolar. A adequação curricular visa atender cada aluno em sua especificidade, independente se ele é cego, agressivo, não se comunica, não memoriza, não compreende de forma convencional ou qualquer outra característica singular.

---

<sup>26</sup> As modalidades citadas na LDBEN/96 são: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Educação Especial.

O currículo deve ser o mesmo para todos, deve obedecer as adequações necessárias para que aquele conteúdo chegue até o aluno e seja compreendido por ele. Isso já gerou uma certa apreensão nos professores da APAE campo de investigação e provavelmente gerará apreensão em novos profissionais que entrarão na instituição. Comigo não foi diferente, pois nas primeiras vezes que me deparei com conteúdos avançados na proposta pedagógica curricular, senti dificuldade em planejar uma aula sobre aquele assunto, e a primeira emoção que senti foi de espanto, ao imaginar e me perguntar “como ensinar sobre – astros e estrelas – para um deficiente intelectual?” ou “é necessário ensinar este conteúdo para ele?” as respostas para as minhas indagações vieram por dois caminhos: com a formação continuada e com a partilha de saberes experienciais de colegas mais experientes.

Com a partilha dos saberes experienciais de colegas professores da equipe pedagógica e da diretora, que faz questão de participar dos diálogos em dias de estudos e planejamento, além dos apoios em textos e diretrizes que tratam do tema “currículo”, me apropriei da ideia que o currículo deve ser aquele que foi apresentado por instâncias superiores, porém, com adaptações práticas que alcancem o aluno na medida do possível. Se a aluna não escreve, não anda e não fala, apenas emite gritos, abre os olhos e ocasionalmente apresenta expressões faciais de alegria ou descontentamento, por apresentar Síndrome de Rett<sup>27</sup>, a referida aluna também tem o direito de ter acesso ao currículo e ao conteúdo de – astros e estrelas – como todos os demais, deficientes ou não, mas, para isso, é necessário pensar no caso individual dela, com sensibilidade, ampliar imagens para mostrar enquanto se explica verbalmente, confeccionar materiais com contrastes e mostrar vídeos musicais sobre o tema, se houver interesse. Colocar em suas mãos miniaturas do objeto estudado, para que ela possa sentir o formato ou a espessura, entre outras possibilidades de adaptações que nos são ensinadas nos diálogos de trocas de experiências e nas reflexões provenientes de temas ofertados na formação continuada.

Promover a emancipação autônoma, intelectual, social ou cultural dos alunos com deficiências, sugere mais do que adaptar currículos, obedecer às normas e receber certificados de formação inicial e continuada. Não que isso não seja importante. Para mim

---

<sup>27</sup>A Síndrome de Rett é uma anormalidade neurológica provocada alterações genéticas que atinge, na maior incidência de casos, as meninas. Caracteriza-se pela perda progressiva de funções neurológicas e motoras após meses de desenvolvimento aparentemente normal, geralmente ocorre após os 18 meses de vida. Compromete severamente a fala, capacidade de andar, sentar e o controle do uso das mãos que são substituídos por involuntários e repetitivos. O contato social é fortemente prejudicado, a comunicação se dá apenas pelo olhar e ocasionalmente pelas expressões faciais.

é importante, porém, no fazer pedagógico diário, com seres humanos tão especiais, que apresentam várias condições limitantes (saúde debilitada, não conseguem se comunicar, têm dificuldade em administrar as emoções, socialmente vulneráveis, famílias desestruturadas, convivem com o abandono, convivem com o alcoolismo, situação grave de pobreza e a deficiência propriamente dita), é necessário ter um olhar manso, para primeiro compreender os sentimentos e as necessidades físicas do aluno e, em seguida, ajudá-lo com ações de amparo e acolhimento, acalmá-lo, ao proporcionar um banho e a troca de roupas limpas, um prato de comida ou uma blusa para proteger do frio, para depois iniciar os conteúdos programados.

É importante ressaltar que a organização espacial de uma escola de educação especial é distinta da organização de uma escola de ensino regular. Assim, a organização dentro da sala de aula também é diferente. Nos armários dos professores e no meu além, de livros, lápis, cadernos e materiais pedagógicos, existem também: caixas com roupas limpas que foram doadas, blusas e meias para proteger do frio, sabonete, shampoo, condicionador, esponja, cotonetes para os momentos de banho, desodorante, tesoura e cortador de unhas para a higiene pessoal, além de esmaltes e acetona para as adolescentes que desejarem pintar as unhas. Essas atividades de “cuidado de si”, que são ações da vida prática e diária, estão entrelaçadas ao currículo, e na APAE recebem o nome de Currículo Informal, e estão diretamente ligadas à autonomia, pois se o aluno está limpo e cuidado, sua autoestima se eleva, o que gera mais autoconfiança, bem-estar, e possibilita a promoção da autonomia no agir e se expressar.

Com relação ao Currículo informal trabalhado na APAE, ele é apresentado aos professores nos momentos de formação continuada, estudos e planejamentos, originários da Secretaria de Educação ou da Federação da APAEs, o que gera reflexões no sentido de alavancar a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais, para que eles se tornem independentes em diferentes contextos de suas vidas. Sobre a formação continuada reflexiva, Gadotti (2011) aponta que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (GADOTTI, 2011 p. 41).

A reflexão crítica sobre a prática de forma permanente, como sugere Gadotti (2011), tem potencial transformador, pois pretende acompanhar as transformações sociais

presentes no ambiente escolar, nas formas de ensinar e na estrutura social, porém a formação crítica e reflexiva encontra resistência por parte de alguns professores, acostumados a atitudes tradicionalmente tecnicistas, que apenas repetem a mesma forma de ensinar há anos e não buscam repensar sua prática e inovar na forma de atuar em sala de aula, com meios mais atrativos e tecnológicos, ao acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, ao refletir sobre a prática, Freire (2019) reforça que o professor precisa compreender a importância de sua prática pedagógica, e que tal professor só a compreende ao considerar as diferentes dimensões que formam a prática pedagógica, e para considerá-la é necessário aprender, construir, refletir e mudar.

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2019, p. 63).

Freire (2019), em concordância com Gadotti (2001), cita a reflexão crítica permanente para direcionar todo o processo pedagógico. Esta reflexão deve se pautar em cima da prática, ou seja, em cima do ensino, e ajudar o professor em suas tomadas de decisão, em uma perspectiva que estimule a autonomia de professores e alunos, como sujeitos autônomos que consigam transformar ou melhorar sua realidade.

## 5 CAMINHOS PERCORRIDOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A presente investigação se caracterizou como qualitativa e de campo, visto que a proposta foi convidar os professores da escola em que atuo para participarem de um curso de Formação Continuada, no qual puderam expressar suas percepções sobre o que é autonomia, e sobre as práticas realizadas que propiciam o desenvolvimento dela no ambiente de ensino, ao buscar as significações dos participantes.

As significações foram registradas previamente em um questionário, depois houve a realização do curso e, novamente, o mesmo questionário foi aplicado, para constatar alguma mudança, permanência ou diferença nas significações dos participantes, além de uma questão para avaliar o curso, como será observado ao longo deste capítulo. Além do exposto acima tratou-se de uma investigação de campo com traços etnográficos, porque teve como referência um espaço educativo com características próprias, que tentei descrever nesta investigação.

Nessa investigação para buscar as respostas sobre autonomia, foi necessário invadir o universo de representações dos participantes, que foram os professores da instituição. Assim, as particularidades e singularidades foram levantadas e possibilitaram compreender o que é autonomia na visão destas pessoas que atuam diretamente com o ensino de alunos deficientes, e que, por este motivo, estão autorizadas a produzir discursos verdadeiros e únicos sobre seu modo de ver o processo de desenvolvimento da autonomia em uma instituição escolar. Sobre a pesquisa qualitativa e sobre as particularidades de se interpretar um processo, Minayo (2015) nos diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] (MINAYO, 2015, p. 21).

Conforme Minayo (2015), as questões sociais são historicamente objeto de estudo, devido às especificidades das sociedades humanas em determinado espaço, em uma dialética constante do que já foi construído e o que ainda está por vir nas pesquisas sociais. Essas pesquisas trazem a relação entre participante e objeto, pois trabalham diretamente com seres humanos, e os vinculam às visões de mundo, interesses e conhecimentos historicamente construídos. Assim, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

Sobre esse assunto, e para corroborar ainda mais com esse entendimento, as autoras Ludke e André (2015) enfatizam o aspecto da contribuição qualitativa, por mais que um assunto já tenha sido estudado anteriormente, é sempre possível contribuir pelo fato de que a sociedade está em constante transformação, o contexto é outro, o espaço geográfico é outro e o tempo também é um fator variável. Por esse mesmo motivo, as fontes bibliográficas pesquisadas devem atender às inquietações do tempo e contexto em estudo.

A natureza social de uma investigação em educação carrega um conjunto de exigências para bem pensar o processo de ensino. A investigação social não pode ser situada no mesmo patamar das pesquisas que se referem às ciências da natureza, com uso de laboratórios, ou com o confinamento do objeto de investigação, essas práticas não correspondem à necessidade de uma investigação ligada às Ciências Humanas e Sociais no âmbito da Educação e do Ensino.

O conjunto de informações e possibilidades de interpretações que se apresentam em determinado tema durante a investigação em Educação ou em Ciências Sociais requer do pesquisador um esforço de interpretação e uma percepção detalhista da trama que envolve as relações dos sujeitos. A investigação no campo da Educação trata com seres humanos, que são complexos e que mostram ao pesquisador um conjunto de problemas acompanhado de um conjunto de respostas, visto que cabe ao pesquisador ser inconformado com as respostas e sempre querer saber mais, dentro da limitação do assunto.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. “Todo ato de pesquisa é um ato político”, já disse muito bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 5).

As autoras mostram que o compromisso social da investigação se faz imprescindível à medida que tal pesquisa vai apontar caminhos e direcionamentos para a sociedade e para aqueles que se apropriarem dela. O fato de se realizar uma investigação em um ambiente educacional, seja público ou privado, pode interferir no caminhar natural

da instituição devido às particularidades políticas envolvidas. A utilidade da educação é somada à presença do pesquisador na escola como utilidade política, visto que o modo de agir, pensar e falar pode ser considerado um ato político, não que exista ideologismo ou partidarismo por parte do pesquisador, mas sim que a política como atitudes está na essência humana.

As autoras Ludke e André dizem que:

Outra característica típica dessa abordagem, que predominava entre as pesquisas educacionais até bem pouco tempo atrás, era a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo. Acreditava-se então que em sua atividade investigativa o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas idéias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer. Assim se procuraria garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 4-5).

É possível perceber a evolução na investigação em educação, bem como de outros objetos em ciências sociais. Existe a possibilidade de perceber que o sujeito da investigação não é estático e imutável, o objeto não se apresenta transparente durante a investigação, e o investigador também não consegue se desvincular de todos seus princípios e crenças. Ao contrário, é durante o processo que a investigação se realiza, ao confrontar os dados com das teorias científicas existentes com o conjunto de informações adquiridas na investigação.

Para compreenderem esse pensamento, na tentativa de se aperfeiçoarem no âmbito da investigação em educação, as autoras Ludke e André (2015, p. 9) dizem que “assim surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso”, desta forma, novos elementos, novas formas de se realizar pesquisas sociais começam a enriquecer as possibilidades de investigação em educação. Nas pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas, a natureza das relações nas quais o pesquisador se detém comporta certa proximidade entre pesquisador e objeto da investigação. O sujeito pesquisador, muitas vezes, faz parte da cena de investigação, por estar próximo, porém, com os devidos cuidados metodológicos, para não interferir nas respostas, vista a sutileza do processo.

## 5.1 O CADERNO DE CAMPO

Este subcapítulo mostra como, durante a investigação, o caderno de campo foi utilizado para registrar as impressões e as atitudes observadas. Foi utilizado o caderno para fazer anotações exploratórias pré-textuais do ambiente de também para registrar os comportamentos dos participantes após os convites para participarem da investigação.

De forma pessoal, meu caderno de campo também foi utilizado para registrar minhas dificuldades encontradas durante o processo, bem como os sentimentos que envolveram cada etapa, visto que eu tinha receio de esquecer os detalhes de cada momento e ação. Nessa investigação, procurei agir como um elo entre o conhecimento acumulado pelos professores os novos conhecimentos apresentados no curso, além dos partilhados pelos participantes. Para isso, a primeira ação foi conhecer cada significação de autonomia pré-existente nos professores. Ao realizar os convites e mandar os *e-mails*, as reações foram anotadas. Sobre o registro das observações, Ludke e André (2015), esclarecem que:

Não há, evidentemente, regras para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas, que podem ser úteis pelo menos ao pesquisador iniciante. As considerações principais nesse sentido referem-se a quanto, como e onde fazer as anotações. Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação maior sua acuidade. Isso, no entanto, vai depender do papel do observador e das suas relações com o grupo observado. [...] Pode ser, por exemplo inviável fazer anotações no momento da observação porque isso compromete a interação com o grupo. Nesse caso o observador procura-rá encontrar o mais breve possível uma ocasião em que possa completar suas notas, para que não precise confiar muito na memória, sabidamente falível. (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 37-8)

A partir da teoria apresentada acima, na presente investigação, as reações dos participantes frente ao tema estudado, suas dúvidas, seus medos, demonstrações de interesse pelo tema, valorização de um momento de formação continuada voltado para um tema específico da educação especial, a negação devido ao acúmulo de atividades pedagógicas, minhas atitudes e meus sentimentos, foram registrados neste caderno de campo.

Esta investigação possui traços etnográfico no âmbito do ensino escolar, com um olhar dirigido ao interior de uma instituição de ensino que busca compreender os significados que os profissionais de educação que lá atuam possuem sobre a prática da autonomia e seu desenvolvimento por parte dos alunos. Como aliado da técnica etnográfica, um caderno de campo foi necessário para o registro das falas e contextos em

que o termo autonomia era utilizado.

O caderno de campo foi iniciado com a escrita do meu entendimento sobre o que é a autonomia de alunos no contexto de uma escola de educação especial. A partir deste momento, as características do espaço, minhas ações e observações foram anotadas em um caderno, para evitar o esquecimento.

Assim, a metodologia utilizada e descrita neste subcapítulo mostra que o uso contínuo do caderno de campo tornou-o um instrumento de trabalho e investigação. Para mim seu uso foi vinculado à critérios pré estabelecidos e as consultas à ele efetuadas sempre que necessário para relembrar e buscar os dados anotados.

## 5.2 A INVESTIGAÇÃO COM TRAÇOS ETNOGRÁFICOS

Neste tópico, são abordados os procedimentos que eu utilizei no que compreende a prática da etnografia, bem como a referência de alguns autores para compreender o papel da descrição densa no processo etnográfico com Geertz (1989). Discorri sobre os momentos contínuos de observação e escuta que se efetivaram no ambiente de investigação após autorização das autoridades competentes.

O método de abordagem para elaboração desta investigação quanto aos procedimentos técnicos de observação e escuta foram embasados na etnografia. Assim, o movimento da investigação na primeira etapa do curso, via *Google Meet*, consistiu em dialogar, apresentar, observar e registrar as informações que surgiram, sobre o modo como os participantes daquele ambiente escolar percebiam e se referiam à autonomia pretendida por parte dos alunos, ou a quais aspectos e metodologias se dedicavam para que a evolução da capacidade autônoma acontecesse. Esta percepção e coleta de dados no primeiro passo buscou também compreender a cultura dos envolvidos, que de acordo com Geertz:

[...] Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Em conformidade com o autor mencionado acima, ao problematizar a existência de significados que os sujeitos utilizam e que foram construídos por esses próprios sujeitos, buscou-se compreender este conjunto de possibilidades, de expressões e de

significações do termo autonomia, ao observar em qual contexto cultural ele foi empregado nas falas dos envolvidos. “Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia.[...] o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento” (ibidem, p. 15). O autor esclarece que a prática etnográfica requer que se estabeleça relações, escolha quem participará como informante, conheça o campo, anote as coletas de dados em um diário, escreva um texto e outras ações que a prática exige, porém isso não é tudo, há de se mencionar o esforço intelectual para a descrição densa.

No primeiro dia de encontros síncronos, enviei um recado pelo *whatsapp* logo de manhã para os participantes, para lembrá-los do curso que iniciaria às dezessete horas e trinta minutos daquele dia. Assim, às dezessete horas (meia hora antes) eu enviei o *link* e permaneci na sala para recebê-los. A primeira participante a entrar na sala foi a de codinome “Rosa 2” que possui vários anos de magistério e que gosta de estar presente nessas situações de formação continuada, em seguida, os demais participantes pediram para entrar. Eu percebia que os participantes estavam atarefados com os compromissos escolares, mas também estavam curiosos para saber como seria este curso. Eu me sentia tensa com o fato de apresentar e direcionar todo o curso e também com o fato de que, naquele momento, eu estava totalmente dependente da internet, que poderia oscilar e prejudicar a comunicação.

Como a investigação científica no estudo dos fenômenos educacionais situa-se entre as ciências humanas e ciências sociais, tal investigação ocorre na vida cotidiana, ela não pode ser isolada da realidade, tampouco pode ser subestimada sem rigor metodológico e técnico ao cumprir as etapas da investigação que se propõe. As variáveis recebem lugar de destaque nas pesquisas educacionais, por variável, entende-se o conjunto de fenômenos, objetos ou sensações que estão envolvidos no ambiente de investigação, assim, isolar uma variável torna-se uma tarefa complexa, tanto quanto apontar os efeitos que determinada variável implica. Tudo isso contribui para validar o que o autor chama de descrição densa na interpretação do processo.

Visto que Foucault (2010b.) interpretou a autonomia vinda de Kant a partir de um movimento de liberdade e esclarecimento, esse pode apresentar, ou não relação com os significados empreendidos num ambiente escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Se o professor vê a autonomia como liberdade de escrita, ou como processo de oralidade, ou em situações de locomoção, são considerações que podem ser aprofundadas

por meio da lente de quem observa, está aí o objeto da Etnografia, as estruturas significantes que perpassam o tempo e de certa forma aparecem nas ações, nos diálogos, nas instituições, nos pensamentos e na cultura. Não basta apenas descrever o ato de estudo, é preciso expor como estes pensamentos, gestos ou falas são percebidos, recebidos e interpretados pelo ambiente.

Na tentativa de não se cometer erros e não produzir apenas uma crítica superficial, Geertz (1989) aponta o respeito aos procedimentos técnicos a serem seguidos para uma verdadeira interpretação. Ao diferenciar aspectos sociais, estrutura hierárquica, idade cronológica, tempo e forma de profissionalização, o investigador pode perceber fatores que permitem uma abordagem diferente da que o indivíduo investigado compreende e expressa a respeito de seus objetivos pedagógicos e de suas intervenções sobre a acolhida e instigação da autonomia do aluno. Sobre essa estrutura complexa, Geertz aponta que:

O ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico...escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Debates sobre os tipos de cultura, a objetividade ou a subjetividade não são primordiais neste contexto, pois o que se deve indagar é o que está se transmite com a fala, na sutileza de decifrar a fala humana como expressão simbólica vista em detalhes na conotação da fala e expressões faciais, bem como qual é a sua importância. Visto assim, o processo etnográfico pode parecer simples, porém imaginar a cultura como algo orgânico ou atribuir a ela todos os acontecimentos ou comportamentos que se pode observar em um determinado ambiente também seria reduzi-la ou desfazer sua clareza. Assim, o autor esclarece duas confusões que podem existir, a de ver a cultura como algo separado e a de perceber a cultura como responsável por todos os fatos.

### 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: o caderno de campo anteriormente citado, o questionário inicial e final<sup>28</sup>, gravação de áudio e a observação no decorrer dos encontros. Ludke e André (2015) apontam que a observação, para ser considerada um instrumento científico, precisa ser controlada e sistemática, e é preciso, ainda, definir com antecedência o que se vai observar. Assim, a observação da postura dos participantes durante a aplicação da investigação, seu entusiasmo, sua entonação de voz, proporcionaram um maior detalhamento fidedigno do contexto. Os diálogos ocorreram de forma coletiva, de acordo com a sequência dos materiais de estudo para se preservar a coerência do raciocínio e das falas, porém, nesses momentos, poderão aparecer outros assuntos pedagógicos, uma vez que, de acordo com Ludke e André (2015), esse formato menos estruturado e mais flexível favorece a coleta de informações para pesquisas em educação.

Os questionários, inicial e final, foram disponibilizados de forma online, por meio do *Google Forms*<sup>29</sup>. Nele, os participantes tiveram acesso a algumas questões abertas. Os dois questionários tiveram as mesmas questões, para que fosse possível delinear as percepções iniciais e as possíveis transformações suscitadas com o curso. Foram tomados alguns cuidados na formulação das perguntas, para garantir o uso adequado desse instrumento de coleta. Para Tozoni-Reis (2009), “É importante que as questões estejam articuladas entre si, tomando-se o cuidado para uma questão não responder outra nem induzir a respostas desejadas pelo pesquisador” (TOZONI-REIS, 2009, p. 40).

Enfrentei algumas dificuldades quanto ao envio do questionário inicial pela plataforma *Google Forms*, pois no dia combinado alguns participantes me alertaram que não o haviam recebido, porém eu já havia enviado para todos, assim, para resolver a situação, reenviei os questionários, não mais pela plataforma, e sim, por meio de *link*, no *e-mail* de cada uma. Com o questionário final, agi da mesma forma, com o envio de *link*, para evitar prejuízos na comunicação.

---

<sup>28</sup>O questionário encontra-se em anexo.

<sup>29</sup>O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita para criar e responder formulários online. Nele o usuário pode responder questões abertas ou fechada, de acordo com o que lhe foi enviado.

## 5.4 A ANÁLISE DOS DADOS

Nesta subseção explicarei como analisei os dados que obtive a partir das respostas abertas dos questionários e dos diálogos durante a realização do curso de extensão: Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência. Iniciei a análise com o objetivo de realizá-la a partir de um conjunto de técnicas de categorização presentes na análise de conteúdo orientada por Bardin (2011) e Moraes (1999), o conjunto de técnicas de ambos autores se assemelha.

A autora Laurence Bardin (2011) esclarece que se trata de um conjunto de técnicas para analisar diferentes formas de comunicações, que podem ser verbais e não verbais, para obter, de forma organizada e sistemática, a descrição das mensagens implícitas e explícitas existentes nas falas ou escritas. Observa-se, também, a existência de inferências a partir do alinhamento das categorias.

Moraes (1999) concorda com Bardin (2011) no que se refere à análise de conteúdo ser um conjunto de técnicas para analisar todos os tipos de comunicação, porém o autor enfatiza que a análise de conteúdo dirigida à pesquisa qualitativa que busca explorar mensagens e informações necessita de algumas adaptações para distanciar-la um pouco de suas origens positivistas que, segundo o autor, remetem a análise de conteúdo à características objetivas e quantificadoras. Assim o autor propõe o uso da metodologia de análise dentro da pesquisa em educação e ensino.

A contribuição de Moraes (1999) é válida para esta investigação por validar a técnica na esfera qualitativa e também por mencionar a existência de outros trabalhos com traços etnográficos que utilizaram a mesma. Sobre as adaptações mencionadas:

**Quadro 6 – Comparação entre os aspectos qualitativos e quantitativos na análise de conteúdo baseado em Moraes (1999)**

Aspectos primordialmente qualitativos	Aspectos primordialmente quantitativos
Indução, intuição, subjetiva.	Dedução, objetiva.
Procura Compreender.	Procura explicar.
Categorias definidas durante a análise.	Categorias definidas antes da análise.
As categorias são criadas para atender os objetivos propostos.	As categorias são justificadas pela fundamentação teórica.
Prioriza exploração e descrição.	Prioriza a quantificação .
Rigor científico no processo.	Rigor científico da ciência tradicional.
Explora os aspectos ditos e latentes.	Explora os aspectos ditos.

Fonte: Adaptado de Moraes (1999).

As adaptações citadas acima direcionam o olhar para o que se pode encontrar ao analisar os dados originados de uma investigação científica que visa a comunicação verbal e não verbal. As comunicações podem ser obtidos de diferentes formas, como: questionários, cartas, cartazes, jornais, revistas, entrevistas, debates, livros, letras de músicas, artigos, teses, dissertações, relatos, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo, para esta investigação, a análise de conteúdo será realizada nos questionários aplicados aos participantes.

A análise de conteúdo é muito valiosa à investigação qualitativa, como é o caso desta, que se preocupa em conhecer as significações de um conceito a partir de diferentes atores (participantes), além de avaliar o impacto que um curso sobre o tema acarretou nas significações pré-existentes. De forma atenta, segui três fases na análise do conteúdo proposta por Bardin (2011), que são semelhantes às de Moraes (1999):

Para Bardin (2011):

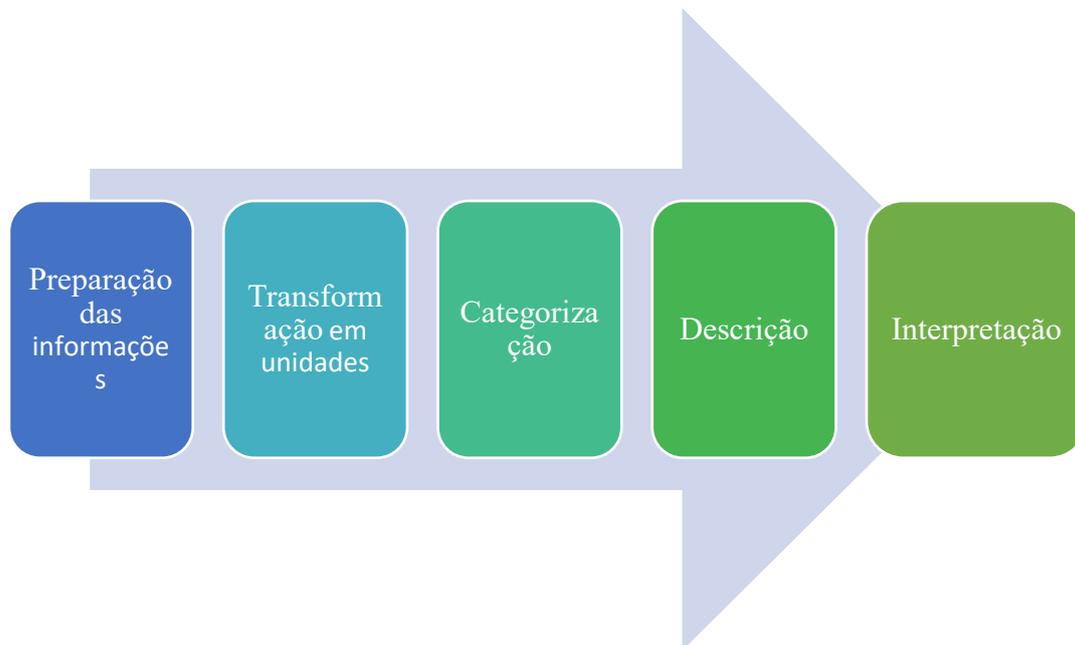
**Ilustração 6 – Sequência da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2011).**



Fonte: Autoria própria (2021).

Para Moraes (1999):

**Ilustração 7 - Sequência da Análise do Conteúdo proposta por Moraes (1999).**



Fonte: Autoria própria (2021).

Como exposto acima, as etapas dos dois teóricos utilizados são semelhantes, e as informações se complementam. A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos ou de passos a serem seguidos, que se encontram em constante utilização. Por se aplicarem a discursos e conteúdos extremamente diversificados, os passos serão descritos abaixo e utilizados no capítulo 6.

Na primeira fase, fiz a primeira leitura (leitura flutuante) dos questionários, para visualizar os escritos e conhecer o significado de autonomia presente neles. Nessa etapa, conheci e organizei os materiais para saber certamente os dados que eu tinha disponíveis. Segundo Bardin (2011), nessa fase, é importante realizar uma leitura flutuante do material, para ter uma visão geral do material disponível, porém esta leitura não se aprofunda, pode acontecer de forma superficial nesse primeiro momento. Ainda na primeira fase, conforme Bardin (2011), avaliei os dados coletados e selecionei os que seguiriam para a fase posterior, ao levar em consideração a necessidade de construir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência .

Decidi utilizar quase a totalidade dos questionários, devido a representatividade e pertinência que eles trouxeram, já que o objetivo era conhecer a ideia dos professores

sobre autonomia, não encontrei justificativas para refutar alguns, assim inutilizei apenas um exemplar, conforme justifiquei no capítulo de análise.

No momento de definir unidades de registro, defini como critério de escolha palavras e verbos que respondessem à pergunta em questão, ao mesmo tempo em que separei as unidades de contexto na qual a palavra estava inserida. Após a definição da unidade e contexto, foi realizada a categorização por temática e frequência.

Quando uma pesquisa utilizando análise de conteúdo se dirige à questão para dizer o quê? o estudo se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e idéias nela expressos. É o que constitui uma análise temática (Moraes, 1999, p. 3).

O agrupamento das palavras em categorias gerou o registro de sua frequência nas respostas, não para simplesmente quantificar, e sim para termos a perspectiva da forma como o conceito em estudo é compreendido pela maioria dos participantes, o que isso implica no fazer profissional e de que forma eu percebo esta relação dentro da escola.

A ultima fase da análise é a inferência ou interpretação. Sobre o termo “inferência”, Bardin (2011, p. 133), diz que ela deve “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Ainda sobre a inferência, Moraes (1999) diz que “o termo inferir refere-se mais especificamente à investigação quantitativa [...] geralmente feitos a partir de uma amostra, são passíveis de generalização para a população da qual a amostra provém”.

Já a utilização do termo interpretação, para o mesmo autor, refere-se “ ao movimento de procura de compreensão [...] não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores”, assim, para a parte final da análise será utilizada a interpretação para compreender em um exercício um pouco mais profundo de interpretação para buscar as partes latentes ou implícitas.

Nesse trabalho, a interpretação de forma metódica levou em consideração a mensagem, o meio, o emissor e o receptor. Assim, interpretei as falas e levei em consideração o emissor e seu local de atuação na escola, porém preservei a cautela nas palavras, para não identificar o participante. Foi utilizado o sentido semântico para interpretar as categorias que surgiram durante o processo de recorte e manipulação das comunicações e busquei o aspecto latente delas.

## 5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

A primeira autorização que obtive para a realização desta investigação veio da Diretora da escola, ainda no ano de 2019, eu estava em um local da escola conhecido como brinquedoteca, local adorado pelos alunos, por ser amplo, colorido e cheio de brinquedos, livros e jogos. Eu estava nesse local para preencher o livro de chamada e a diretora juntamente da vice diretora também se encontravam nesse local, elas estavam enfeitando cestas de páscoa para serem vendidas e levantar recursos financeiros para a instituição.

Eu, meio tímida, pedi nesse momento a autorização para realizar minha investigação naquele espaço escolar. Ela, prontamente, aceitou e disse que eu poderia fazer o que fosse preciso. Essa resposta afirmativa demonstrou apoio e me deixou feliz por poder aplicar minha investigação em um local tão querido para mim. Após a primeira autorização, foi necessário pedir outras duas, em momentos distintos, devido às mudanças efetuadas na investigação no decorrer do processo formativo.

A presente investigação obedece aos procedimentos éticos ao prezar pela segurança e direitos dos participantes, assim, eu consegui, junto ao Núcleo Regional de Educação ao qual a escola em que trabalho pertence, a autorização para que a investigação fosse efetuada. Para isso, busquei a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e posteriormente o devido registro de aprovação na Plataforma Brasil, de forma a garantir a legalidade do processo de investigação e a integridade dos participantes e dos pesquisadores.

Após as devidas autorizações do Comitê de Ética em Pesquisa, foram convidados vinte e quatro professores que atuam na escola campo de investigação, dos quais, vinte e um professores, uma diretora e duas pedagogas, que também são professoras, mas que nesse momento atuam em funções de direção e coordenação pedagógicas. O único critério de exclusão, referente ao envio do convite, foi o de não direcionar o convite para o professor que se encontrasse em licença médica. No *e-mail*, com o Termo de Consentimento que foi enviado ao participante, foi feito o pedido para que o mesmo autorizasse e devolvesse o *e-mail* para mim, para que eu pudesse arquivá-los, todos juntos, em uma única pasta em disco rígido particular.

Os cuidados em relação aos possíveis riscos presentes na investigação e a mitigação deles foram conduzidos da seguinte forma: caso o participante sentisse cansaço

físico ou visual durante os momentos síncronos, poderia se ausentar da vídeo chamada para descansar, e retornar mais tarde se fosse de sua vontade. Caso sentisse constrangimento durante os diálogos ou no preenchimento dos questionários, poderia deixar de responder de forma oral ou escrita a questão que gerou constrangimento, pedir para inutilizar sua participação em determinado momento ou retirar seu consentimento na participação, para evitar maiores danos decorrentes da investigação. Ainda sobre o risco de exposição de sua imagem e som de voz, eu me comprometi a utilizar os conteúdos das gravações única e exclusivamente para a investigação, além de guardar o arquivo com as gravações em disco rígido particular, e nunca em ambientes de armazenamento virtual.

O benefício direto desta investigação se deu na possibilidade de aprimoramento profissional a partir dos estudos e das informações vindas dos diálogos propostos, que enriqueceram as percepções sobre a autonomia discente. Já os benefícios indiretos visados com esta investigação dizem respeito ao aprimoramento do processo de ensino nesta comunidade escolar, no que se refere às atividades possíveis na construção da autonomia. Assim, ao final será enviado ao e-mail do participante a cópia do trabalho realizado com a interpretação das significações sobre o conceito de autonomia e as possíveis transformações percebidas nas concepções.

## 5.6 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO

As pessoas convidadas para dialogar sobre as percepções de autonomia foram os professores que compõem o corpo docente de uma APAE do interior do Paraná. Ao todo, foram convidados vinte e quatro professores, todos maiores de idade, dos quais vinte e três possuem graduação em licenciatura e pós graduação em Educação Especial, e uma participante que é técnica em música e licencianda em Arte. Dos vinte e quatro professores que seriam os prováveis participantes, dezessete efetivamente aceitaram o convite.

Todos os professores convidados lecionam nessa escola/APAE. Porém, alguns possuem atividades diferentes no contraturno, o que acentua ainda mais a diversidade de relações e a compreensão do fazer pedagógico que eles trazem. Alguns professores trabalham na escola campo de investigação nos dois períodos (matutino e vespertino), outra parte trabalha na APAE em um período e no outro período se dedica a lecionar no ensino regular, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II ou Ensino Médio.

Contudo, para garantir o sigilo da identidade dos professores que aceitaram participar da investigação, pedi para cada participante escolher o nome de uma flor, já no preenchimento do questionário inicial. Portanto, apenas eu e o próprio professor cursista tivemos o conhecimento de que tal flor corresponde a determinado participante, assim, foi possível preservar sua identidade no momento de interpretação dos dados. Ocorreu o caso de mais de um participante escolher a mesma flor, em casos assim, acrescentei um número na frente da flor (Rosa 1 e Rosa 2), para escolher o número obedeci a ordem de recebimento das respostas do questionário inicial, os codinomes escolhidos e os locais de atuação encontram-se na tabela abaixo:

**Quadro 7 – Codinomes escolhidos pelas participantes e seu local de atuação pedagógica.**

<b>Participante</b>	<b>Local de trabalho 1</b>	<b>Local de trabalho 2</b>
Girassol 1	Escola especial	Ensino regular
Rosa 1	Escola especial	Escola especial
Rosa 2	Escola especial	Escola especial
Tulipa 1	Escola especial	Ensino regular
Violeta	Escola especial	-----
Girassol 2	Escola especial	-----
Girassol 3	Escola especial	Ensino regular
Amaryllis	Escola especial	Ensino regular
Margarida	Escola especial	Ensino regular
Flor de liz	Escola especial	Escola especial
Girassol 4	Escola especial	-----
Tulipa 2	Escola especial	Ensino regular
Azaléia	Escola especial	-----
Lírio da Paz	Escola especial	Escola especial
Tulipa 3	Escola especial	Ensino regular
Flor do Deserto	Escola especial	-----
Hortênci	Escola especial	Escola especial

Fonte: Elaboração própria (2021).

Esta alusão a escolha de uma flor para designar determinado participante surgiu devido ao fato de existir, na Escola Campo de Investigação, um viveiro de plantas. Dentre essas plantas existem várias flores, assim o codinome sugerido apresenta significado e origem no próprio local de trabalho do participante.

Os participantes da investigação foram convidados a participar do Curso intitulado “Diálogos sobre a autonomia na deficiência” mediante a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que trouxe, em conjunto, o Termo de Consentimento para Utilização de Imagem e Som da Voz (TCUISV). Foi possível ter o acesso ao *e-mail* dos participantes, mediante pedido junto à secretaria da escola, visto que a diretora do ambiente escolar e a presidente da entidade autorizaram a realização da investigação, conforme consta no Termo de Concordância da Instituição Coparticipante.

Após a emissão do Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, que autorizou o início da investigação, foi realizado o recrutamento dos participantes entre os dias dez e catorze do mês de maio. Assim, foi enviado ao professor participante um primeiro *e-mail* individual, chamado de “*E-mail* Convite”, com a apresentação da investigação, como consta em anexo. Em um esforço paralelo, enviei mensagens via *whatsapp* para informar sobre cada etapa do processo e esclarecer eventuais dúvidas que surgiram. O uso do recurso tecnológico *whatsapp* foi a melhor forma de comunicação, devido à necessidade de distanciamento social imposta pela prevenção à COVID-19.

A reação dos participantes frente a esse primeiro contato foi diversificada, alguns aceitaram de forma rápida, responderam o *e-mail* de forma afirmativa e desejaram boa sorte para mim, outros ficaram em dúvida e me questionaram sobre as dificuldades do processo formativo, como: “Seria difícil?” “Teria que fazer resenhas ou responder muita coisa”? Outros responderam com bom humor, disseram que não perderiam a oportunidade. Teve também os que responderam e mencionaram sobre a impossibilidade de participar dos encontros, além dos que não deram resposta alguma.

Depois da resposta afirmativa ao primeiro *e-mail* individual, foi enviado um segundo *e-mail*, também de forma individual, no qual constaram as orientações de leitura atenta ao TCLE/TCUISV e também o lembrete sobre a necessidade de salvar ou imprimir o arquivo com o TCLE, acrescido do TCUISV, que estava em anexo na mensagem. Assim, o professor convidado teve acesso a um documento no formato doc.x, em que constaram todas as informações sobre a investigação, e, inclusive, o professor convidado pôde expressar sua concordância na participação com o preenchimento dos seus dados

peçoais e reenvio do termo para mim, que tomei o cuidado de armazenar as respostas em um disco rígido local (pendrive), a fim de evitar vazamentos indevidos das informações peçoais dos participantes, caso ficassem gravadas em ambiente virtual.

O curso se efetivou por meio de vídeo chamadas, por meio da ferramenta tecnológica *Google Meet*, assim, os participantes estavam em sua residência ou em algum local seguro de sua própria escolha. As vídeo chamadas ocorreram em três dias distintos, (dezoito de maio, um de junho e quinze de junho do ano de dois mil e vinte e um) com duração máxima de duas horas por dia, com dois momentos de cinquenta minutos cada. Os momentos foram divididos por um intervalo de vinte minutos, para evitar o cansaço e o desgaste físico/visual que uma vídeo chamada pode ocasionar. Porém, todos os participantes foram aconselhados a deixar o ambiente virtual caso sentissem algum desconforto, assim poderiam descansar e retornar à vídeo chamada, após o descanso, caso desejassem. Porém em nenhum dos dias foi preciso recorrer à alternativa exposta acima.

Para que os participantes tivessem acesso às vídeo-chamadas, foram enviados *links* diretamente no *whatsapp*. Esta estratégia foi escolhida devido à facilidade de acesso e também à constância com que as pessoas vêm recados por meio desse aplicativo. A oferta de *links* aos participantes por meio do aplicativo *whatsapp* ocorreu nos três dias de curso, com o uso da ferramenta *Google Meet* para a efetivação dos encontros virtuais, e também para o preenchimento do questionário inicial e final da investigação, que foi realizado por meio do *Google Forms*, com questões pré-elaboradas, como consta em anexo.

Além das três vídeo-chamadas, de forma síncrona, foram propostos outros três momentos de estudos de forma assíncrona, em que o participante teve acesso a uma série de materiais para aprofundamento no tema, como: bibliografias; vídeos; músicas; conceitos normativos de autonomia a partir da legislação sobre inclusão; discussões sobre direitos das crianças e dos adolescentes com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para mobilizar os pensamentos sobre o direito amplo à educação e o direito dos alunos de serem assistidos não só em instituições regulares, mas também em escolas especializadas, de forma ampla e da melhor forma possível, segundo as necessidades de cada ser humano. Os materiais de estudo foram gravados em um pendrive e entregues de forma permanente, e sem custo, para cada participante.

## 6 REPRESENTAÇÕES COMPARTILHADAS SOBRE A AUTONOMIA DE NOSSOS ALUNOS ESPECIAIS

Nesse capítulo, os dados obtidos foram manuseados com o intuito de fazer a análise de conteúdo categorial. Conforme a autora explica, esse conjunto de técnicas permite a superação de incertezas e o enriquecimento da leitura devido às manipulações de recorte, desmontagem e remontagem pelos quais os dados passam. Assim, os questionários desta investigação foram apresentados, categorizados e interpretados. A interpretação terá respaldo nos autores previamente citados nesse trabalho e que viabilizaram a escrita da fundamentação teórica.

Com a análise dos questionários, que foram os meios de registros das comunicações, se objetiva determinar os indicadores nas respostas, para que possam ser feitas as interpretações a respeito da percepção de autonomia. Assim, as ações de estudo e análise foram disciplinadas nos procedimentos de descrição do conteúdo da comunicação, para estabelecer a interpretação da mensagem em estudo.

### 6.1 PRIMEIRO OLHAR

Neste subitem foi realizada a primeira fase da análise de conteúdo categorial, denominada “pré-análise”. Esta primeira fase é subdividida nas etapas de leitura flutuante, separação dos materiais, detalhamento de hipóteses e objetivos e definição de indicadores.

Após o término do curso, que ocorreu em três dias distintos (dezoito de maio, primeiro de junho e quinze de junho do ano de dois mil e vinte e um), seguiu-se a espera de três dias para a devolutiva dos questionários finais que haviam sido enviados aos participantes no último dia de curso via *Google Meet*. Ao final do prazo combinado para a devolutiva dos questionários, dezesseis participantes haviam respondido (apenas um participante não respondeu o questionário final). Assim, eu possuía, em minhas mãos, dezessete questionários iniciais e dezesseis questionários finais, que me foram devolvidos pelo *Google Forms*, totalizaram, então, trinta e três questionários que respondiam de forma aberta às seguintes perguntas:

A – De forma detalhada, escreva sobre o sentido do conceito de autonomia para você.

B – É possível construir a autonomia do aluno por meio do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Especial? Se a resposta for positiva, justifique com exemplos da sua prática diária.

C – Na sua opinião, o que é necessário ao professor, no sentido de proporcionar maiores condições de ajuda na construção da autonomia discente?

D – (Apenas no questionário final) Reflita sobre a transformação de suas percepções sobre autonomia no decorrer desta Formação Continuada.

A figura abaixo demonstra a estrutura dos questionários recebidos. Escolhi esse para fazer parte desse volume e representar os demais questionários, foi que durante a leitura flutuante, a palavra “amor” se destacou na minha percepção, devido a simplicidade que a palavra traz, ao mesmo tempo que pode ser repleta de significações.

**Figura 2 – Exemplo da estrutura do questionário inicial recebido pelo Google Forms.**

09/07/2021 Questionário - Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.

### Questionário - Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.

Prezado colega, esse questionário tem o objetivo de coletar suas percepções antes e após o processo formativo via Google Meet.

E-mail \*

Escreva abaixo o nome de uma flor, esse codinome será utilizado para preservar sua identidade. \*

Violeta

De forma detalhada, escreva sobre o sentido do conceito de AUTONOMIA para você? \*

Autonomia é importantíssimo para desenvolver bem, qualquer trabalho e independência, principalmente na hora tomar qualquer decisão, mas é necessário saber a diferença de autonomia com autoritário.

09/07/2021 Questionário - Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.

É possível construir a autonomia do aluno por meio do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Especial? Se a resposta for positiva, justifique com exemplos da sua prática diária. \*

Sim é possível: Tem que conhecer bem o aluno, saber quais os gosto dele, dependendo da especialidade do aluno procurar conhecer a rotina, preparar materiais pedagógicos conforme a especialidade da pessoa e é importante que a criança, adolescente ou adulto tenha confiança no profissional. A partir desses pontos começar um trabalho diário para que esse aluno consiga sua própria autonomia.....

Na sua opinião, o que é necessário ao professor, no sentido de proporcionar maiores condições de ajuda na construção da autonomia discente? \*

É necessário um bom espaço, a escola fornecer mais materiais pedagógicos, reduzir a quantidade de alunos na sala de aula e o primordial amor pelo que faz.....

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

[https://docs.google.com/forms/d/1LAEcLrP-afVly5WEmZkYzmRQK7\\_d4U-j87XESw/ed1#response=ACYDBNjAPqz5x3eE5Z7uJZPIQF](https://docs.google.com/forms/d/1LAEcLrP-afVly5WEmZkYzmRQK7_d4U-j87XESw/ed1#response=ACYDBNjAPqz5x3eE5Z7uJZPIQF) ... 1/2

[https://docs.google.com/forms/d/1LAEcLrP-afVly5WEmZkYzmRQK7\\_d4U-j87XESw/ed1#response=ACYDBNjAPqz5x3eE5Z7uJZPIQF](https://docs.google.com/forms/d/1LAEcLrP-afVly5WEmZkYzmRQK7_d4U-j87XESw/ed1#response=ACYDBNjAPqz5x3eE5Z7uJZPIQF) ... 2/2

De posse dos trinta e três questionários, com a leitura flutuante realizada e a familiarização com eles concluída, chegou o momento da seleção. Decidi selecionar trinta e dois e refutar apenas um (o da participante que deixou de enviar o questionário final), para que a quantidade de questionários iniciais e finais fosse igual. De acordo com Bardin (2011), ainda na primeira fase, os documentos devem ser selecionados e obedecer alguns princípios, que são:

– Princípio da Exaustividade: todos os elementos dos *corpora* devem seguir para a análise, a não ser que haja uma justificativa. Na eliminação do questionário citado acima a justificativa foi a falta de envio do questionário final.

– Princípio da Representatividade: seleção de documentos que agregam ao tema que se pretende pesquisar, assim, é necessário selecionar os que possuem significado em relação aos objetivos de estudo. Todos os questionários representam o objeto de estudo, que é a representação da autonomia.

– Princípio da Homogeneidade: todos os questionários cujos participantes enviaram no momento inicial e final foram utilizados, nenhum foi pego de forma aleatória.

– Princípio da Pertinência: todos os questionários visam responder as perguntas da investigação, no intuito de conhecer as significações de autonomia e saber se o curso proposto gerou mudanças nas significações.

Na terceira etapa da pré-análise, relembrei os objetivos e as hipóteses que já haviam sido elencados anteriormente, no início da investigação. Quanto aos objetivos e às hipóteses, mantive os mesmos já citados na introdução, visto que a análise de conteúdo de uma investigação qualitativa requer algumas adaptações para não se perder a essência, por isso decidi não criar novas hipóteses a partir da visualização dos dados.

Na quarta etapa da primeira fase, busquei os indicadores ou recortes que me permitiram categorizar na fase seguinte. Esses indicadores são as unidades de registro, busquei destacar todos os verbos e palavras que se referem ao significado de autonomia nas respostas obtidas, separei as categorizações por perguntas, como descrito no subcapítulo seguinte, para que os resultados ficassem mais visíveis.

## 6.2 COLOCANDO A MÃO NA MASSA PARA CATEGORIZAR AS REPRESENTAÇÕES

Nesta fase de exploração, foram definidas as categorias. Para isso, optei por selecionar verbos e palavras que respondessem à questão de estudo (unidade de registro). Optei por utilizar, na unidade de registro, o tema e a frequência, por serem consideradas por Bardin (2011), as mais adequadas no estudo proposto, por detalhar opiniões, crenças e conceitos. Após as palavras serem separadas e suas frequências anotadas, foram novamente reagrupadas em categorias, como demonstram as tabelas abaixo.

É importante esclarecer que, devido ao fato de as respostas serem abertas, os participantes puderam escrever o quanto quiseram, assim, cada resposta pode ter apresentado mais de uma categoria, o que demonstrou amplitude nas significações. As categorias que surgiram durante a exploração dos questionários iniciais foram:

- A autonomia e o raciocínio.
- A autonomia e as atitudes.
- A autonomia e a liberdade.
- Valorizar as capacidades com uso das adaptações necessárias.
- Estimular a independência e o convívio social.
- Espaços e saberes para a prática pedagógica afetiva.
- A reflexão e o planejamento do que se faz.

Com manuseio dos materiais e leitura das respostas oferecidas pelos participantes, as categorias foram formadas e interpretadas na sequência do texto, assim, a categorização e interpretação dos questionários iniciais estão juntas na mesma subseção.

### 6.2.1 Categorização e interpretação – primeira questão (questionário inicial)

A primeira questão aberta, apresentada no questionário inicial, foi com a intenção de conhecer os significados do conceito de autonomia na visão de cada colega de trabalho. Para responder a esta primeira questão, e também às outras duas do questionário inicial, pedi para que os participantes não pesquisassem em nenhuma fonte antes de responder, pois eu precisava conhecer a opinião deles sobre o tema. As respostas foram diversas, e seguem abaixo, junto à questão.

**Quadro 8 – Respostas das participantes referentes à primeira pergunta do questionário inicial.**

<b>De forma detalhada, escreva sobre o sentido do conceito de autonomia para você.</b>	
<b>Girassol 1</b>	O conceito de Autonomia para mim o ocorre quando o ser humano tem a capacidade de tomar suas próprias decisões sozinho, pensa e age sem influência ou ajuda de outro, pois já adquiriu seus próprios valores e interesses.
<b>Rosa 2</b>	Autonomia é a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular.
<b>Tulipa</b>	É ter a capacidade de tomar decisões e executá-las por si próprio.
<b>Violeta</b>	Autonomia é importantíssimo para desenvolver bem, qualquer trabalho e independência, principalmente na hora tomar qualquer decisão, mas é necessário saber a diferença de autonomia com autoritário.
<b>Girassol 2</b>	Competência para gerir sua própria vida, fazendo uso de seus próprios meios, vontades ou princípios. Direito ao livre-arbítrio.
<b>Girassol 3</b>	Autonomia uma palavra bonita, porém muito difícil de praticá-la, penso que quando somos autônomos temos a liberdade de fazermos o que queremos, nos relacionarmos com nossas próprias escolhas.
<b>Amarylis</b>	Autonomia é a capacidade de realizar determinadas ações e tomar certas decisões.
<b>Margarida</b>	Diz-se que AUTONOMIA é a condição do indivíduo que a ele possibilita tomadas de decisão. O que dá a esse indivíduo a AUTONOMIA necessária para escolhas é o conhecimento que ele tem. Quem não tem conhecimento, ou não sabe onde encontrá-lo, se faz totalmente dependente do conhecimento alheio, tanto para as escolhas mais simples quanto as que tangem a sua eticidade.
<b>Flor de Liz</b>	A Autonomia é ter independência de convivência social, saber se posicionar diante de situações cotidianas de suas ações, saber cuidar de si e do próprio corpo, e o mais importante ter qualidade de vida este é o verdadeiro sentido de autonomia em meus conceitos.
<b>Girassol 4</b>	Autonomia, é independência, aprender a se cuidar sozinho e liberdade para realizar as coisas de sua vida livremente, efetuando suas próprias escolhas.
<b>Tulipa 2</b>	Autonomia é a liberdade que o indivíduo tem em gerir de maneira independente a própria vida.
<b>Azaléia</b>	É a independência de saber o que sempre quer, ter liberdade.
<b>Lírio da Paz</b>	Autonomia é a capacidade que a pessoas tem de cuidar de si próprio sem precisar da intervenção de alguém. É tomar as próprias decisões de maneira consciente. É poder ir e vir sem estar se colocando em risco e nem oferecendo risco ao outro.
<b>Tulipa 3</b>	É a pessoa ser capaz de estabelecer suas próprias regras e limites, ser responsável pelos seus atos.
<b>Flor do Deserto</b>	Para mim Autonomia é a capacidade de agir sozinho, é a tomada decisões coerentes sem interferência de um terceiro.

<b>Hortência</b>	Ao meu ver acredito muito que autonomia abrange também a área financeira, promovendo nosso sustento, com trabalho e condições para escolhas profissionais e pessoais. No entanto aprendi que é conseguir realizar sozinha e com independência um trabalho, estudo, organização pessoal, maternidade, responsabilidades. Autonomia também é expressar-se no que você deseja e acredita, enfim é ter liberdade.
------------------	---

Fonte: A autoria própria (2021).

De posse das respostas agrupadas, realizei os recortes em unidades de registros e unidades de contexto conforme explicitado abaixo:

Ainda que seja desejável e importante procurar definir as unidades de análise de modo a terem um significado completo nelas mesmas, também é uma prática da análise de conteúdo definir, juntamente com estas unidades, um outro tipo de unidade de conteúdo, a unidade de contexto. É uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro. A justificativa para a proposição das unidades de contexto se fundamenta na convicção já manifesta de que, ainda que se possa dividir uma mensagem em unidades de significado independentes, as unidades de análise, sempre se perderá significados neste processo. Por isto é importante poder periodicamente retornar ao contexto donde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado (MORAES, 1999, p. 5).

#### Quadro 9 – Divisão de categorias referentes à primeira resposta do questionário inicial.

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categoria Intermediária	Frequência
Pensar	pensa sem influência ou ajuda de outro.	A autonomia e o raciocínio.	9
Definir	autonomia é a capacidade de definir as suas próprias regras e limites,		
Autorregular	significa que aquele agente é capaz de se autorregular.		
Tomar decisões	a partir de seus conhecimentos.		
Ser responsável	devemos ser responsáveis por todo e qualquer ato.	A autonomia e as atitudes.	13
Agir	age sem influência ou ajuda de outro.		
Cuidar	saber cuidar de si e do próprio corpo		
Expressar-se	no que você deseja e acredita		
Gerir	fazendo uso de seus próprios meios, vontades ou princípios.		
Conviver	convivência social, saber se posicionar diante de situações cotidianas		

Viver	de forma digna e saudável sem precisar da colaboração de outras pessoas	Autonomia e a liberdade.	9
Liberdade	de fazermos o que queremos,		
Independência	de saber o que sempre quer, ter liberdade.		
Ir e vir	sem estar se colocando em risco		

Fonte: Autoria própria (2021).

Para conhecer e refletir sobre o conceito de autonomia dos professores participantes, foram elencadas três categorias: **A autonomia e o raciocínio**, **A autonomia e as atitudes** e a **Autonomia e a liberdade**.

A categoria **A autonomia e o raciocínio** aborda as respostas dos docentes participantes que se referiram à autonomia como um ato de pensar, de raciocinar para decidir seus atos. De acordo com Foucault (2010b.) que resgatou o conceito de autonomia vindo de Kant, o homem que se encontra na menoridade (heteronomia) está nessa situação porque é incapaz de raciocinar, de pensar e agir a partir de suas próprias ideias, sempre se encontra tutelado por outro. Podemos utilizar as ideias e contribuições de Michael Foucault, nessa análise, devido aos esclarecimentos sobre o termo e às luzes que o autor lança para variadas questões, porém é importante ressaltar que as respostas a esta primeira pergunta (o conjunto das três categorias acima) ainda não refletem a autonomia dos alunos com deficiência, e, sim, o que os professores entendem por autonomia.

Nos registros dos professores, a autonomia ligada ao raciocínio surgiu de diferentes formas, Girassol 1 diz: “O conceito de Autonomia para mim ocorre quando o ser humano tem a capacidade de tomar suas próprias decisões sozinho, pensa e age sem influência ou ajuda de outro, pois já adquiriu seus próprios valores e interesses” (Girassol 1, questionário inicial).

De acordo com a professora Girassol 1, é pensar e agir sem a influência de outro, por possuir seus valores e interesses próprios. Essas considerações se alinham à ideia de saída da menoridade Kantiana, para o autor, muitas pessoas preferem permanecer na menoridade por preguiça e covardia, ficam na zona de conforto, de forma cômoda, porém a palavra “interesse”, utilizada pela Girassol 1, demonstra que existe uma motivação que se relaciona com o fazer autônomo.

A participante Rosa trouxe a ideia de que a autonomia tem alinhamento com o fato de se autorregular, assim: “Autonomia é a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro significa que aquele agente

é capaz de se autorregular” (Rosa, questionário inicial).

A idéia de autorregulação humana vem desde a Grécia antiga, com Platão, no sentido de pensar a autonomia como autodomínio humano. O indivíduo é bom se a razão governa e mal se os desejos governam. A autonomia por meio da autoregulação vem no sentido de domar os desejos e agir com a razão.

Em sequência para descobrir o que é a autonomia na visão de minhas colegas de trabalho, a participante Margarida trouxe a ideia de que se chega à autonomia pelo conhecimento:

Diz-se que AUTONOMIA é a condição do indivíduo que a ele possibilita tomadas de decisão. O que dá a esse indivíduo a AUTONOMIA necessária para escolhas é o conhecimento que ele tem. Quem não tem conhecimento, ou não sabe onde encontrá-lo, se faz totalmente dependente do conhecimento alheio, tanto para as escolhas mais simples quanto as que tangem a sua eticidade. Aquele que não é autônomo o suficiente para fazer suas próprias escolhas vai com a maioria, torna-se "maria vai com as outras" (MARGARIDA, questionário inicial).

Margarida trouxe a ideia de conhecimento de maneira semelhante a Foucault (2010b.) quando fez uso dos pensamentos primários de Kant, que diz que é com esclarecimento que se enfrenta a heteronomia, para sair da menoridade. Na profissão docente, a todo momento surgem conhecimentos novos, seja em metodologias, recursos tecnológicos e cursos de formação, essas atualizações no fazer pedagógico demandam que o professor busque se atualizar, e hoje existem vários meios disso ocorrer, como: textos na internet, cursos, aulas e vídeos gratuitos hospedados em plataformas digitais ou cursos ofertados por universidades e secretarias de estado. Essas ações geram conhecimentos para quem os busca e refletem a autonomia do saber fazer naquele assunto em questão.

A segunda categoria levantada para responder a primeira pergunta foi **A autonomia e as atitudes**, ela dialoga fortemente com a categoria anterior, porém eu escolhi separá-la para uma melhor interpretação. A autonomia no agir ocorre depois que a ação passou pelo pensamento, então as duas formas de autonomia são paralelas e complementares, ao agir e pensar sobre isso, Zatti (2007, p. 31) diz que : “uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições de experiência e os projetos da razão [...] apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade [...] no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia”. Assim, a autonomia ocorre ao se agir de acordo com a lei que a razão produz. As falas que se referiam ao agir foram no sentido de saber

se expressar, interagir socialmente, cuidar do corpo ou ser responsável pelas suas atitudes: Tulipa 3, no questionário inicial disse “É a pessoa ser capaz de estabelecer suas próprias regras e limites, ser responsável pelos seus atos”

A Autonomia é ter independência de convivência social, saber se posicionar diante de situações cotidianas de suas ações, saber cuidar de si e do próprio corpo, e o mais importante ter qualidade de vida este é o verdadeiro sentido de autonomia em meus conceitos (FLOR DE LIZ, questionário inicial).

A fala de Tulipa 3 remete à ideia do ser humano estabelecer as próprias regras e limites e ser responsável pelos seus atos, conforme Zatti (2007), se a pessoa estabeleceu regras, é porque ela fez uso do pensamento, se ela agiu, é porque fez uso da razão, então pensamento e ação caminharam juntos. O fato de ser responsável pelos seus atos remete à ideia central da ética, pois, segundo a leitura de Foucault (2010b.), dar-se as próprias regras não quer dizer fazer o que tem vontade, seja bom ou mau, quer dizer dar a si as próprias regras, desde que elas sejam boas para o outro também, e isso remete à responsabilidade nos atos.

Na fala de Flor de Liz está implícita a ideia de que ela se refere ao conceito de autonomia ao pensar nos alunos da escola, pois a autonomia na convivência social, o saber dizer o que quer, o saber se comportar em uma missa, sorveteria ou na visita a outra escola, por exemplo, é algo que se busca na APAE, além da qualidade de vida citada pela participante, que é algo que se promove na escola com a socialização entre aluno-aluno e aluno-professor, os cuidados com a aparência e higiene, os passeios que eram realizados (eram, porque, no atual momento de pandemia, estão suspensos) entre outras ações para melhorar a vida do aluno no que é possível.

Na terceira categorização da primeira resposta, **Autonomia e a liberdade**, foram contempladas a liberdade de pensamento, de escolha e de movimentos no agir. Ao ver a palavra “liberdade”, imediatamente, em meu imaginário, aparece um pássaro em vôo com as asas abertas, e ao refletir sobre o sentido desta palavra me vêm os ensinamentos de Paulo Freire (2019), que vislumbrou uma educação libertadora, capaz de transformar as estruturas que geravam opressão, principalmente nos mais vulneráveis socialmente, além de que, ainda, segundo o autor, o incentivo à autonomia do aluno ocorre ao lhe garantir a possibilidade de manter o senso crítico e a criatividade, para ele é um ato de respeito por parte do professor deixar que toda a liberdade seja expressada. Assim, nas falas que formaram esta categoria, é visível a liberdade para seguir os pensamentos e as atitudes de ir e vir, como disse Girassol 4 “Autonomia, é independência, aprender a se cuidar sozinho

e liberdade para realizar as coisas de sua vida livremente, efetuando suas próprias escolhas”.

No trecho “Liberdade para realizar as coisas da sua vida”, a participante Girassol 4, em seu entendimento de autonomia, não especificou quais seriam as coisas, porém compreende-se como as mais variadas atitudes desde a escolha sobre que roupa usar, como arrumar o cabelo, e se a idade permite, realizar ações maiores como passear, namorar, realizar cursos, casar etc.

#### 6.2.2 Categorização e interpretação – segunda questão (questionário inicial)

A segunda questão aberta apresentada no questionário inicial foi com a intenção de compreender se, para os professores participantes, a autonomia seria algo possível de ser ensinado aos alunos da APAE, e, se a resposta fosse afirmativa, pedi para que dessem exemplos de formas de promover, na prática diária, esta autonomia. Assim, seguem abaixo a pergunta e as respostas recebidas referentes à pergunta número 2:

#### Quadro 10- Respostas das participantes referentes à segunda pergunta do questionário inicial.

É possível construir a autonomia do aluno por meio do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Especial? Se a resposta for positiva, justifique com exemplos da sua prática diária.	
<b>Girassol</b>	Com certeza é possível que o aluno construa autonomia por meio do trabalho desenvolvido na Ed. Esp. pois nossa proposta é a de estimular o aluno a adquirir hábitos independentes de autocuidado, higiene, alimentação, vestuário através de práticas diárias e constantes.
<b>Rosa 2</b>	Desenvolver a autonomia dos alunos é uma tarefa desafiadora. A autonomia é sempre de um coletivo, ou seja, a luta por espaço de decisão e vivência das ações é sempre de um grupo que planeja e tem uma intenção ao planejar.
<b>Tulipa</b>	Sim. Desenvolvendo a autoestima, respeito mútuo, construção de regras e combinados. Estimulando a curiosidade e investigação, manifestação de sentimentos entre outros, através de atividades contextualizadas e de maneira lúdica.
<b>Violeta</b>	Sim é possível: Tem que conhecer bem o aluno, saber quais os gosto dele, dependendo da especialidade do aluno procurar conhecer a rotina, preparar materiais pedagógicos conforme a especialidade da pessoa e é importante que a criança, adolescente ou adulto tenha confiança no profissional. A partir desses pontos começar um trabalho diário para que esse aluno consiga sua própria autonomia.
<b>Girassol 2</b>	Sim. Foi possível perceber que é importante concretizar a autonomia para todos os sujeitos que compõem a escola para que juntos possam construir a identidade do espaço educativo.

<b>Girassol 3</b>	Sim! Para um aluno da educação especial a autonomia se faz por meio das atividades da vida diária, onde ele irá desenvolver a autonomia para viver bem sem a ajuda de outras pessoas.
<b>Amarylis</b>	Sim, na escola especial o aluno recebe instruções para realizar atividades desde as mais simples do seu dia a dia como escovar os dentes até uma mais complexa como fazer uma receita. A persistência e a repetição destas atividades consiste em que o aluno adquira sua autonomia para a vida.
<b>Margarida</b>	De acordo com o que já vi e experienciei ao longo da minha trajetória de educadora, tanto no ensino regular quanto na Escola especial constato todos os dias que na Escola Especial, o que se consegue com a maioria dos alunos é a sua relativa independência no que diz respeito à cuidados pessoais, nas atividades de vida prática e vida diária. Mas esses alunos precisam ser tutelados porque a eles fica, eu não diria impossível, mais muito difícil a construção da AUTONOMIA. Porque autonomia requer maior capacidade de julgamento que está intrinsecamente vinculada à capacidade cognitiva e intelectual. O trabalho das Escolas Especiais está voltado ao funcional, à qualidade de vida e a preservação de sua integridade física, moral, psicológica e emocional. Um trabalho voltado à construção, ainda que relativa, da independência desse aluno, não culminará em sua autonomia. Até porque, quantas pessoas que não estão nas escolas especiais mas compartilham da mesma condição daqueles, por serem incapazes de pensar por conta própria.
<b>Flor de Liz</b>	Sim! Com certeza a Escola Especial trabalha diariamente para que as pessoas com deficiência possam ter uma vida digna e ativa na sociedade, exercendo seus direitos e deveres, levando em consideração suas limitações, mas sempre buscando meios como acessibilidade, respeito à sua limitação, conscientizando e desenvolvendo uma cultura de respeito às diferenças, pois todos nós temos certa limitação e também habilidades que devem ser respeitadas. Com esta prática vamos conseguindo aos poucos o espaço de direito na sociedade que ainda segrega as pessoas com deficiência e as consideram como incapazes infelizmente.
<b>Girassol 4</b>	Sim. Se alimentar sozinho, se vestir e ou despir. Tentar realizar as atividades escolares sozinho.
<b>Tulipa 2</b>	Sim. Identificando as necessidades específicas do aluno e as barreiras que impedem seu desenvolvimento nas diversas áreas, buscando caminhos e possibilidades para potencializar o fazer pedagógico em sala de aula e torna-lo cada vez mais independente. É importante ressaltar a participação da família, equipe multifuncional e demais envolvidos nesse processo.
<b>Azaléia</b>	Sim é possível. O aluno tem que amadurecer e entender o processo de aprendizagem.
<b>Lírio da Paz</b>	É possível sim. Para construir autonomia em um aluno que apresenta deficiência intelectual é preciso em primeiro lugar respeitar seu tempo e ritmo de aprendizagem. É desenvolver atividades que irá oportunizar ao aluno ter independência, começando a instruir corretamente nas ações de: escovar os dentes, banho, uso do banheiro, se servir dos alimentos, maneira correta de alimentar-se entre outras ações, assim como instruções para andar com segurança nas calçadas, cuidados ao atravessar a rua, ir ao supermercado, comércio da cidade, farmácias, bancos.,

	sempre acompanhado do professor ou instrutor, até que esteja pronto para desenvolver essas ações sozinho.
<b>Tulipa 3</b>	Não.
<b>Flor do Deserto</b>	Sim é possível. A música trabalha com a autoestima do aluno, demonstrando à ele sua capacidade . Ao possibilitar que o mesmo expresse seus sentimentos através de um instrumento ou mesmo no canto, é perceptível que o aluno se sente capaz, capaz de tocar, capaz de cantar. A música demonstra para o aluno que ele é capaz de fazer, ser o que deseja. A autonomia é consequência do aluno entender que ele tem as qualidades necessárias para desempenhar o que bem entender.
<b>Hortênci</b>	Sim, é possível!! E para alcançar esse objetivo são desenvolvidas atividades para promover a defesa de direitos; de convívio e organização da vida cotidiana, os cuidados pessoais, desenvolvimento do convívio familiar e social e através dos encontros e reuniões dos autodefensores da APAE, por exemplo. No momento devido a pandemia não realizamos, respondo por minha área preferida, que são os jovens e idosos e que atuo como professora. O trabalho que desenvolvemos educacional e pedagógico através das disciplinas, inserimos também serviços básicos como ida ao mercado, farmácias, entre outros. Promovendo a autonomia e a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência jovens e idosos.

Fonte: Autoria própria (2021).

Dentre as dezesseis respostas apresentadas pelos participantes, doze afirmaram ser possível construir a autonomia de um aluno com deficiência na escola de Educação Especial; uma participante não respondeu de forma direta, disse que “é uma tarefa desafiadora”; outra participante respondeu de maneira mais entusiasta, ao dizer: “com certeza”; e, por fim, duas participantes acreditam não ser possível o desenvolvimento da autonomia.

Uma das participantes que respondeu não, a Margarida, constatou que autonomia não deve ser confundida com independência, pois autonomia demanda habilidades cognitivas para fazer uso da razão e governar-se a si próprio, Foucault (2010b.), já a independência em certas atitudes da vida diária pode vir por meio da repetição, contudo, sem ter a consciência sobre o ato praticado. Compreendo que em muitas respostas a palavra “independência” apareceu como sinônimo de autonomia, e isso se deve, em parte, aos discursos que são realizados no ambiente da escola, lugar em que a independência do aluno para realizar determinada ação, como: transmitir um recado, usar o bebedouro de forma correta ou olhar para os dois lados antes de atravessar a rua, é visto como um fazer autônomo.

As participantes que responderam que é possível construir a autonomia dos alunos

com deficiência na escola especial justificaram como fazem isso. As palavras que indicam o “como” foram separadas como unidades de registro, conforme demonstra a tabela abaixo.

**Quadro 11– Divisão de categorias referentes à segunda resposta do questionário inicial.**

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categoria siniciais	Frequência
Ir ao comércio	Acompanhado pelo professor ou sozinho.	Estimular a independência em práticas diárias e funcionais	25
Adquirir hábitos	Independentes de autocuidado, higiene, alimentação, vestuário por meio de práticas diárias e constantes.		
Rotina	Realizar as tarefas diariamente para fixar.		
Fazer receita	Até realizar uma tarefa mais complexa		
Repetição	A repetição é que garante que o aluno aprenda.		
Pegar alimentos	Professor ensinar a forma correta		
Instruções para andar	Professor ensinar a forma correta		
Atravessar a rua	Professor ensinar a forma correta		
Cuidados de higiene	Escovar os dentes, banho, uso do banheiro, se servir dos alimentos, maneira correta de alimentar-se.		
Colocar vestuário	Ensinar desde tarefas simples		
Promover Autoestima	Exaltar as capacidades		
Ritmo do aluno	Respeitar seu ritmo de aprendizagem		
Construir regras	Construção e respeito de regras e combinados.		
Valorizar a curiosidade	Por meio de atividades contextualizadas e maneiras lúdicas.		
Manifestar sentimentos	Estimular de forma lúdica		
Confiar no professor	É importante que a criança, adolescente e adulto tenha confiança no professor.		
Mostrar as capacidades	Demonstrar para o aluno que ele possui capacidades		
Expressar sentimentos	Por meio de instrumentos musicais e canto	Adaptações curriculares e confecção de material	5
Identificar necessidades	Identificar as barreiras que impedem o desenvolvimento.		
Desafios	Desenvolver a autonomia dos alunos é uma tarefa desafiadora		

Preparar materiais	De acordo com a “especialidade” do aluno		
Atividades escolares	O aluno tentar realizar sozinho		
Fazer pedagógico	Buscar caminhos para potencializar o fazer pedagógico em sala de aula		
Exercer direitos e deveres	Levando em consideração as limitações e buscando acessibilidade.	Emancipação e Convívio social.	5
Promover defesa de direitos	Por meio dos encontros de auto defensores da APAE		
Participação da família	É importante que a família acompanhe o processo		
Participação da equipe multifuncional	É importante que a equipe multifuncional trabalhe junto.		
Convívio social	Saber como se comportar e interagir devido a idade dos aluno no Autodefensores		

Fonte: Autoria própria (2021)

As respostas da segunda pergunta geraram quatro categorias iniciais, que foram reagrupadas, e duas categorias finais, para responder a pergunta de forma mais condensada. Desta forma, a primeira categoria final é **Valorizar as capacidades com uso de adaptações necessárias** (composta pelas categorias iniciais – *Valorização das capacidades e elevação da autonomia e Adaptações curriculares e confecção de material concreto*) e a segunda categoria final é **Estimular a independência e o convívio social** (composta pelas categorias iniciais – *Estimular a independência em práticas diárias e funcionais e Emancipação e Convívio social*).

A categoria, **Valorizar as capacidades com uso de adaptações necessárias**, respondeu ser possível construir a autonomia do aluno na escola especial, com a elevação de sua autoestima, ao exaltar suas capacidades, e voltar um olhar direcionado à sua especificidade. Esse olhar direcionado à sua especificidade não visa enaltecer a deficiência, pelo contrário, entende-se a deficiência como uma parte do aluno e não ele como um todo. Assim, conhece-se a deficiência para poder estimulá-lo corretamente e fazer sugirem todas as outras habilidades possíveis.

Para utilizar o termo adequado ao se referir às pessoas deficientes, a Lei Federal nº. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), no art. 2º. diz que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de

longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Portanto, termos como 'portadores de deficiências' ou 'pessoas deficientes' devem entrar em desuso, pois a deficiência não pode representar a pessoa inteira e tampouco algo que ela porta apenas no momento em que deseja, mas deve ser vista como uma parte do seu ser, metaforicamente comparado à ponta colorida de um lápis, que por fora é branco e na parte da ponta é colorido.

Essa categoria trouxe falas que remetem ao cuidado com a autoestima para elevar a autonomia. Existe uma relação direta com a Lei Federal nº. 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no art. 18º que diz “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”, no artigo citado, é possível ver a autonomia e a autoestima implícita nas palavras, pois se o ser humano não é humilhado, ridicularizado, violentado com falta de comida, falta de afeto, falta de ensino, falta de remédios, automaticamente essa pessoa tem mais chances de se sentir feliz, confiante e com uma autoestima elevada. Tulipa reforça essa ideia ao dizer que a autonomia é incentivada “desenvolvendo a autoestima, respeito mútuo, construção de regras e combinados”.

De acordo com a participante Flor do Deserto “Sim é possível. A música trabalha com a autoestima do aluno, demonstrando à ele sua capacidade [...]” o contato com a música é visto como uma forma de construir a autonomia, pois cada habilidade aprendida é bastante comemorada, assim, o aluno com deficiência enxerga o que ele é capaz de fazer, ainda mais com uma atividade tão prazerosa como a musical. A APAE campo de investigação já teve aula de flauta, teclado, canto, lira, porém a atividade instrumental que abrange o maior número de alunos é a fanfarra. No momento em que os alunos se apresentam na fanfarra, eles utilizam uniformes especiais para se apresentarem em eventos abertos ao público, nesses momentos realmente é possível ver a autoestima e alegria emanar deles. Assim, uma pessoa com autoestima boa tem mais facilidade e segurança de agir por conta própria, de respeitar as regras (ao fazer uso da razão) e ainda de respeitar o espaço do outro (autonomia do outro).

Alguns professores apontaram, a respeito de como se ensina a autonomia, que são necessárias adaptações. Sobre esse tema, a Lei Federal nº. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no inciso III do capítulo IV, que dispõe sobre o Direito à Educação, diz que é necessário um: “[...]projeto pedagógico [...] assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com

deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, ao promover a conquista e o exercício de sua autonomia”.

Nesse mesmo sentido Violeta e Tulipa 2 responderam que :

Sim é possível: Tem que conhecer bem o aluno, saber quais os gosto dele, dependendo da especialidade do aluno procurar conhecer a rotina, preparar materiais pedagógicos conforme a especialidade da pessoa [...] (VIOLETA, questionário inicial).

Sim. Identificando as necessidades específicas do aluno e as barreiras que impedem seu desenvolvimento nas diversas áreas, buscando caminhos e possibilidades para potencializar o fazer pedagógico em sala de aula e torna-lo cada vez mais independente[...] (TULIPA 2, questionário inicial)

Assim, a pessoa com deficiência é aquela que, se encontrar uma barreira, não terá participação plena na sociedade, ou seja, não terá igualdade de condições se comparada às outras pessoas. Essas barreiras podem ser na aprendizagem, na vida social, na parte visual, de comunicação e motora, já a inclusão em um sentido amplo busca justamente diminuir ou eliminar essas barreiras com adaptações físicas e metodológicas.

Sasaki (2009) acrescenta a esse diálogo que a acessibilidade está constituída de seis contextos que se complementam e garantem às pessoas com deficiência a oportunidade de acesso a várias instâncias com autonomia. Assim, o contexto a que se aplica com mais ênfase esta investigação é o de acessibilidade metodológica, a qual se entende por supressão dos impedimentos nos métodos pedagógicos e técnicas de estudo.

De acordo com a Lei Federal nº. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), existe a “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, ao promover sua autonomia e participação”. As adaptações metodológicas se enquadram no fazer diferente para que o aluno consiga ver, ouvir, sentir e aprender, com aplicação de materiais, confecção de lápis, tesouras, e cadernos adaptados e uso de tecnologias assistivas<sup>30</sup>. E as adaptações curriculares visam adequar o conteúdo na medida da capacidade cognitiva do aluno com o cuidado de não desestimulá-la com algo demasiado fácil ou difícil.

O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada em questão diz que o

---

<sup>30</sup> Art. 74. da LBI diz que é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

currículo formal (conteúdos científicos) e o funcional (aplicação do que se aprende no dia a dia) “foram elaborados seguindo princípios, direitos e orientações, buscado meios úteis e práticos, favorecendo o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento e a autonomia, bem como sua Inclusão Social (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019, p.40) Assim, a preocupação com a autonomia foi expressada também no documento maior da escola, que é o PPP.

A segunda categoria **Estimular a independência e o convívio social** demonstra que a função da escola especial não é a mesma do ensino comum, pois lá existem características e cuidados próprios que tentam preparar a aluno para a vida, isso ocorre por meio das Atividades da Vida Diária e Vida Prática, que visam ensinar o aluno a desenvolver atitudes essenciais de forma independente, como vestir-se; despir-se; escovar os dentes; tomar banho, se ensaboar durante o banho, se enxaguar durante o banho, dar descarga, alimentar-se, pedir o que necessita. A participante Girassol 4 reforçou esse pensamento ao dizer que: “Sim. Se alimentar sozinho, se vestir e ou despir. Tentar realizar as atividades escolares sozinho”.

Conforme os alunos crescem e chegam na adolescência, são inseridos em um projeto chamado Autodefensor, que visa debater e esclarecer assuntos próprios da adolescência e vida adulta, objetiva-se proporcionar esclarecimentos que contribuam para uma vida com dignidade ao mesmo tempo que possua voz ativa nas comunidades a que pertencem . Sobre esse assunto, a participante Hortência diz que :

Sim, é possível!! E para alcançar esse objetivo são desenvolvidas atividades para promover a defesa de direitos; de convívio e organização da vida cotidiana, os cuidados pessoais, desenvolvimento do convívio familiar e social e através dos encontros e reuniões dos autodefensores da APAE (HORTÊNCIA, questionário inicial)

Existe, na APAE, o cuidado de dialogar com os alunos sobre seus direitos, para que eles saibam se defender e se valorizar perante a sociedade. Eles são instruídos, por exemplo, sobre questões de acessibilidade, para que possam reivindicar rampas de acesso na cidade, como em lojas e prédios municipais. Isso ocorreu em nossa cidade por meio de passeatas com alunos e professores pelas ruas da cidade, já foi possível observar efeitos positivos na construção de rampas e eliminação de barreiras para os cadeirantes.

### 6.2.3 Categorização e interpretação – terceira questão (questionário inicial)

A terceira questão aberta apresentada no questionário inicial foi com a intenção

de compreender o que o professor precisa para ajudar o aluno a construir sua autonomia. Todas as participantes responderam a questão, porém algumas respostas não apresentaram indicadores, o que pode ter ocorrido por falta de compreensão da pergunta, e outras forneceram mais de um indicador. A pergunta foi:

Na sua opinião, o que é necessário ao professor, no sentido de proporcionar maiores condições de ajuda na construção da autonomia discente?

As palavras que indicam o “o que é necessário” foram separadas como unidades de registro conforme demonstra a tabela abaixo.

**Quadro 12 – Divisão de categorias referentes à terceira resposta do questionário inicial.**

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias iniciais	Frequência
Promover aulas	Com rotinas exemplificadas e práticas coletivas ou individuais.	Espaços e saberes para a prática pedagógica afetiva.	16
Procurar adaptações	Para melhorar a atividade pois cada aluno precisa de atendimento diversificado.		
Incentivar o aluno	Na busca de novos conhecimentos.		
Estimular o aluno	Para que seja capaz de resolver problemas.		
Assegurar direitos e deveres	Ensinar ao aluno seus direitos e deveres.		
Proporcionar independência	Para melhorar a qualidade de vida do aluno.		
Dar oportunidade	Para o aluno falar e interagir.		
Amor	Pelo trabalho pedagógico que desenvolve.		
Conhecer o aluno	Saber quais são suas necessidades.		
Criar uma boa relação	Bom relacionamento entre professor e aluno para ter avanços nas aprendizagens.		
Valorizar as conquistas	Para o aluno ver que ele é o protagonista de sua história.		
Ter bom espaço	Espaço físico adequado na escola.		
Materiais pedagógicos	A escola fornecer materiais pedagógicos.		
Redução de aluno	Número de alunos por sala de aula.		

Avaliação	Informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens.	A Reflexão e o planejamento do que se faz.	6
AVP e AVD	Áreas interdisciplinares que devem constar no Plano de Trabalho Docente.		
Adaptar o planejamento	Seguindo as necessidades dos alunos.		
Estabelecer reflexão	Sobre o assunto autonomia considerando todos os aspectos da escola.		
Uma visão de mundo	O importante é preparar o aluno para viver com independência a vida diária.		
Um choque de realidade	O que se consegue é independência e não autonomia.		

Fonte: Autoria própria (2021)

Para conhecer o que é necessário ao professor para ajudar o aluno em sua autonomia, segundo a visão dos dos profissionais participantes, foram elencadas duas categorias finais: **Espaços e saberes para a prática pedagógica afetiva** e **A Reflexão e o planejamento do que se faz**.

A categoria **Espaços e saberes para a prática pedagógica afetiva** aponta as respostas dos participantes no sentido de como devem ser as aulas, como devem ser os materiais utilizados, os espaços em que a aprendizagem ocorre e a afetividade presente em todas as atitudes do professor. Para dialogar com esta reflexão, a autora Mantoan (2001) discorre sobre a prática metodológica para se alcançar resultados com deficientes intelectuais. A autora cita a imitação como um procedimento adequado pra se obter a realização de comportamentos adequados por parte dos alunos. Esta estratégia metodológica é frequentemente utilizada no contexto da APAE, no sentido de dar exemplo prático várias vezes até que se realize a ação. Com isso, percebe-se, também, a temporalidade necessária, distinta para cada aluno, para obter o aprendizado, fato que deve estar claro para cada professor, para que não haja desânimo e continue o trabalho. que muitas vezes é demorado. com compromisso e afeto.

Algumas falas que explicitaram que o professor deve estar atento ao fazer pedagógico, à metodologia e ao afeto podem ser lidas à seguir, Amarylis: “Ao professor cabe procurar diversas informações e adaptações para a melhoria das atividades, pois cada aluno necessita de atendimento diversificado e individualizado mediante a sua

necessidade”. Violeta: “ É necessário um bom espaço [...] e o primordial amor pelo que faz”. Tulipa: “Primeiramente, conhecer o aluno e suas necessidades. Criar uma boa relação entre professor e aluno pois é através desse processo que se terá avanços e conquistas no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Sobre a afetividade, o autor Freire (2010, p. 11) esclarece que “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo físico, emocional e afetivo”. A afetividade não está em tratar os alunos de forma infantilizada, e sim em olhá-lo e recebê-lo com amor, escuta-lo para que se sinta um ser humano com voz ativa e capaz de expressar verbalmente o que pensa. Esse cuidado afetivo no fazer pedagógico estreita os laços de confiança e, segundo Freire (2010), deve ser feito com seriedade e compromisso, já que a maioria dos alunos não encontra esse afeto em outro lugar.

A segunda categoria desta pergunta que é **A Reflexão e o planejamento do que se faz**, trouxe à luz a importância de se refletir constantemente, seja no redimensionamento do Plano de Trabalho Docente (PTD), ou seja, na reflexão do resultado da avaliação, que, na APAE, é constante e realizada por meio de relatórios, que empregam conceitos de R = realizou, RP = realizou parcialmente e NR = não realizou. Por meio da reflexão sobre as avaliações, se repensa o PTD.

Libâneo (2006, p. 225) diz: “o plano deve ter flexibilidade [...] a relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações”. Nesse processo de esclarecimento se configura a autonomia. Os professores demonstram a vontade de ajudar o aluno em seu processo de emancipação e esclarecimento ao escrever isso em seu PTD. Sobre esse assunto os participantes registraram da seguinte forma, Flor de Liz: “[...] o professor da Educação Especial já tem em seu Plano de Trabalho essa ação interdisciplinar, ou seja temos as áreas de AVP e AVD [...]”. Hortência: “procurar saber sobre seu cotidiano e suas maiores necessidades. E assim adaptar o planejamento seguindo suas necessidades e dificuldades diárias [...] (Hortência, questionário inicial)”.

A reflexão deve ser constante, tanto no ato de planejar e construir o PTD semestral quanto nos planejamentos semanais e diários, vistos que emoções, vivências, aprendizagens, frustrações, interferem no desenvolvimento diário do aluno, assim a reflexão precisa ser constante.

Nas respostas dos professores, foi notada também a reflexão sobre o significado empírico do termo autonomia, e como ele pode ser aplicado em pessoas com deficiência. Sobre a forma de conceituar a autonomia na deficiência a autora Mantoan (2015) reflete

que é necessário valorizar o que o aluno pode produzir naquele momento, assim os pequenos gestos de pessoas que não possuem deficiências são transformados em grandes ações se realizados por pessoas deficientes. No decorrer dos registros e interpretações, se delineou a reflexão de que, dentro da possibilidade de autonomia, existem vários tipos de autonomies. Bem como o esclarecimento de que a autonomia não se constrói para o outro, mas sim, ajuda-se o outro em seu desenvolvimento.

Como nos disse Freire (2019, p. 28), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da construção do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. É acertado afirmar que Paulo Freire não pensava em alunos com necessidades educativas especiais, transtornos ou deficiência intelectual, contudo, da mesma forma é acertado dizer que ele se referia a alunos igualmente excluídos. A partir de seus pensamentos político-pedagógicos, cabe afirmar que esse pensador interpreta a autonomia como um processo de emancipação de alunos ou grupos que se encontram vítimas de opressão e alienação.

### 6.3 MUDANÇAS DE PERCEPÇÕES PERCEBIDAS NO PROCESSO

Após a efetivação do curso “Diálogos sobre a autonomia na deficiência” o questionário foi reaplicado com as mesmas questões, intitulado de Questionário Final. Além das mesmas questões que já haviam sido aplicadas anteriormente, foi acrescida uma pergunta no questionário, sobre a relevância do curso. As respostas sobre a relevância do curso segundo a visão dos participantes serão apresentadas na próxima subseção.

Foi possível perceber que as respostas do questionário final foram mais extensas, com a escrita de mais detalhes e também com mudanças nas percepções. Abaixo citarei algumas das respostas que acarretam em transformação, amadurecimento ou tensionamento das percepções:

**Primeira questão: De forma detalhada, escreva sobre o sentido do conceito de AUTONOMIA para você?**

**Quadro 13 – Comparação entre as respostas do questionário inicial e final referente à primeira pergunta.**

Participantes	Questionário Inicial	Questionário Final
Margarida	Diz-se que AUTONOMIA é a condição do indivíduo que a ele possibilita tomadas de decisão. O que dá a esse indivíduo a AUTONOMIA necessária para escolhas é o conhecimento que ele tem. Quem não tem conhecimento, ou não sabe onde encontrá-lo, se faz totalmente dependente do conhecimento alheio, tanto para as escolhas mais simples quanto as que tangem a sua eticidade. Aquele que não é autônomo o suficiente para fazer suas próprias escolhas vai com a maioria, torna-se "maria vai com as outras".	Mesmo depois de participar desse estudo sobre AUTONOMIA, continuo acreditando que esta se trata da condição do sujeito que lhe permite fazer escolhas e tomar decisões. Contudo, toda reflexão proposta dentro desse estudo me fez ver que o termo AUTONOMIA pode ser visto de forma flexível, pois permeia cada etapa da vida do indivíduo e isso corrobora com a ideia de que o conhecimento traz a AUTONOMIA.
Girassol 3	Autonomia uma palavra bonita, porém muito difícil de praticá-la, penso que quando somos autônomos temos a liberdade de fazermos o que queremos, nos relacionarmos com nossas próprias escolhas, mas também devemos ser responsáveis por todo e qualquer ato. a autonomia nos traz a liberdade de escolher, o que fazer, como e quando sobre a nossa vida, também é viver de forma digna e saudável sem precisar da colaboração de outras pessoas para as atividades da vida no dia a dia.	Penso que a AUTONOMIA significa o único modo de sair da minoridade, agir com liberdade moral e intelectual, no sentido da autonomia não ser apenas aquela em que cada um consegue executar determinadas tarefas e habilidades, mas no pleno sentido de tomar decisões como sujeitos plenos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que vivem, compartilhando sentimentos e ações em benefício do bem comum.

Fonte: Autoria própria (2021)

Nas falas da participante Margarida, houve uma pequena alteração na forma como aceitava a palavra autonomia, após os diálogos, a escuta do outro em relação ao tema e o estudo dos materiais selecionados, a participante flexibilizou sua forma de compreender a palavra autonomia, ao aceitá-la para pequenas atitudes.

Já nas falas comparadas de Girassol 3, percebe-se um aprofundamento no conceito em estudo, ao se referir à liberdade moral e intelectual. É perceptível a influência do curso ao ver a participante utilizar a palavra “menoridade”, visto que a minoridade como

sinônimo de heteronomia, apresentada por Foucault (2010b.) a partir de Kant, foi discutida no primeiro dia do curso.

**Segunda questão – É possível construir a autonomia do aluno por meio do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Especial? Se a resposta for positiva, justifique com exemplos da sua prática diária.**

**Quadro 14 – Comparação entre as respostas do questionário inicial e final referente à segunda pergunta.**

Participantes	Questionário Inicial	Questionário Final
Girassol 4	“Sim. Se alimentar sozinho, se vestir e ou despir. Tentar realizar as atividades escolares sozinhos”.	“Sim, por meio de meu trabalho desenvolvido na educação especial são vários exemplos, como: uma aluna autista, onde essa não gosta de ser filmada, a mãe na hora de sua alimentação, consegui filmar e essa se alimentando sozinha, e ainda dizendo o que estava comendo.
Tulipa 3	Não.	Sim, como exemplo posso citar um aluno da EJA, que pediu para que o ensinasse a lidar com dinheiro, porque sem esse conhecimento o impedia de ir sozinho comprar aquilo que quisesse.

Fonte: Autoria própria (2021)

É possível perceber na fala de Girassol 4, que, no questionário final, quando a ela já tinha concluído o curso, demonstrou maior confiança em descrever sua prática. É possível perceber isso com a fala “por meio do meu trabalho desenvolvido”. Essa segurança em assumir que realizou o trabalho e expô-lo com riqueza de detalhes surgiu devido à valorização do trabalho realizado na APAE, que ocorreu por meio do curso. A participante não demonstra transformação em seu entendimento, mas sim na forma de se expressar sobre ele.

Já a participante Tulipa 3 demonstra uma flexibilização na forma de responder à questão. No questionário final ela responde que é possível realizar atitudes por conhecimento, contudo, sua resposta no questionário inicial tinha sido apenas uma negativa, assim, conclui-se que houve um tensionamento na forma de compreender a

autonomia da pessoa com deficiência.

**Terceira questão – Na sua opinião, o que é necessário ao professor, no sentido de proporcionar maiores condições de ajuda na construção da autonomia discente?**

**Quadro 15 – Comparação entre as respostas do questionário inicial e final referente à terceira pergunta.**

Participantes	Questão 3 – Questionário Inicial	Questão 3– Questionário Final
Flor de Liz	Na Escola Especial temos um lema que é "o mais importante é ter autonomia e independência do que ler e escrever convencionalmente", os alunos podem ler o mundo com os olhos através da vivência, consideramos importante a alfabetização e é trabalhado muito. O professor da Educação Especial já tem em seu Plano de Trabalho essa ação interdisciplinar ou seja temos as Áreas de AVP e AVD, que significa Atividade da Vida Diária e Atividade da Vida Prática, é através desse trabalho interdisciplinar que se constrói a autonomia das pessoas com deficiência.	O trabalho em rede, estímulos para que cada vez mais busquem estudar e conhecer sobre o trabalho com pessoas com deficiência. Ter conhecimento das leis que amparam o direito de ir e vir da pessoa com deficiência para que desde pequenos sejam ensinados que podem se ativos em uma sociedade que existem leis, mas muitas vezes esquecidas e cabe a eles está autonomia de fazer valer.

Autoria própria (2021).

Na respostas da terceira questão da participante Flor de Liz foi possível perceber uma diferença, na primeira resposta a participante valoriza o plano de trabalho docente e as atividades interdisciplinares de AVD e AVP , já na segunda resposta há um acréscimo nas valorizações, a participante cita a importância da formação continuada para os professores por meio das falas “busquem estudar” e “ter conhecimento das leis” para que assim consigam ensinar os aluno as habilidadespossíveis, competências para interagir na sociedade e principalmente ensiná-los a ser cidadãos ativos na defesa de seus direitos.

#### 6.4 COMO OS PARTICIPANTES AVALIARAM O PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO

**O Processo Educativo Tecnológico – Curso: Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência** teve ótima permanência dos participantes, ele iniciou e foi concluído com a presença de dezessete professores da APAE campo de inventigação. O orientador dr. David da Silva Pereira participou em dois dias do curso, nos quais contribuiu com reflexões sobre o tema em estudo. O curso foi realizado com a apresentação de materiais previamente selecionados que abordaram o termo “autonomia”, como: conceituação de autonomia, Estatuto da Criança e do adolescente, Lei Brasileira de Inclusão, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, projeto político pedagógico da escola, além de diálogos e reflexões sobre as práticas.

A última pergunta do questionário final se referia à pertinência do curso: abaixo consta a pergunta e um resumo das respostas dos participantes:

**Quadro 16 – Resumo das respostas dos participantes sobre a pertinência das reflexões durante o curso ‘Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência’**

Refleta sobre a relevância do tema, bem como, sobre a transformação, aprofundamento ou permanência de suas percepções sobre autonomia no decorrer desta Formação Continuada.	
<b>Girassol 4</b>	Durante esses dias de formação, posso dizer que aprendi um pouco mais sobre a autonomia da pessoa com deficiência [...]
<b>Violeta</b>	Esta formação continuada foi espetacular: porque foi compartilhado experiência e conhecimento com os colegas de trabalho e posso dizer que adquiri um bom conhecimento com o curso. Percebo que preciso ter autonomia para passar autonomia aos alunos [...]
<b>Lírio da Paz</b>	A Formação Continuada cujo o tema foi AUTONOMIA, permitiu repensar nossa prática enquanto educadores. Foi excelente ter essa oportunidade de participar da formação e reacender em nossa consciência o importante e responsável compromisso que temos com nossos alunos.
<b>Girassol 3</b>	Pra mim foi de grande valia repensar e aprofundar o conhecimento teórico e de forma abrangente na minha profissão e na minha vida pessoal.
<b>Girassol 1</b>	A autonomia é muito importante e relevante para todos os seres humanos [...] E está formação veio confirmar e somar a esse pensamento.
<b>Flor do Deserto</b>	Eu gostei muito dessa formação continuada, aprendi bastante sobre o tema de autonomia, através das palestras e também das experiências de outros professores em reuniões
<b>Tulipa 1</b>	A formação continuada é uma atividade desafiadora para todos os profissionais da educação, no momento em que estamos vivendo, pois estamos trabalhando muito mais. Mas, todo conhecimento é muito bem vindo [...]

<b>Amarylis</b>	O tema foi de extrema importancia, nos que trabalhamos na educação especial sabemos de perto como a autonomia e um processo lento e de total importancia para nossos alunos, assim como para qualquer pessoa [...]
<b>Tulipa 3</b>	Os estudos e as reflexões alteraram a minha forma de pensar sobre esse conceito, vendo quão importante é ajudar os alunos a adquirir autonomia para garantir sua segurança e qualidade de vida.
<b>Girassol 2</b>	Autonomia e independência
<b>Azaleia</b>	A educação como proposta de transformação do individuo, sua investigação explica o bem para se viver bem.
<b>Hortência</b>	O tema foi significativo e gerou muitas reflexões pois vemos crescer a necessidade de discussões com esse tema, bem como, das ações que estão sendo desenvolvidas pelos professores das escolas especiais. [...]
<b>Tulipa 2</b>	[...] O curso me fez refletir sobre minha prática em sala de aula e do nosso verdadeiro papel enquanto professor e mediador do conhecimento. [...]
<b>Flor de Liz</b>	[...] foi significativo para os discentes da Escola Modalidade de Educação Especial, o material apresentado contribuiu para melhoria do trabalho pedagógico de cada um. Desejo que este estudo seja compartilhado com muitas pessoas para que a cada dia as Escola Especiais sejam reconhecidas por todo Brasil como Educação Básica e essencial para aqueles alunos que não conseguem aprender de forma convencional [...]
<b>Rosa</b>	A formação continuada e o trabalho docente é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia a dia [...]
<b>Margarida</b>	Acredito que as reflexões propostas no decorrer desse estudo só acrescenta em nosso trabalho e em nossa vivência.

Fonte: Autoria própria.

Como é possível ver acima, o curso proporcionou reflexões, contribuições e aprendizagens. O conteúdo foi aceito como significativo devido à importância que a autonomia tem no ambiente de estudo. Sobre a formação continuada gerar reflexões, o autor Imbernón (2010, p. 47) diz que “A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais [...] um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz”, seguindo esse pensamento, as participantes disseram que os materiais e os dias de estudo contribuíram para refletir o fazer em sala de aula.

Em concordância com o citado acima, a participante Lírio da Paz disse que o curso “permitiu repensar nossa prática enquanto educadores. Foi excelente ter essa oportunidade de participar da formação e reacender em nossa consciência o importante e

responsável compromisso que temos com nossos alunos”, de acordo com a participante, o tema em estudo não trouxe grandes novidades conceituais (até mesmo porque autonomia é um termo presente nos planejamentos e relatórios), porém permitiu dar a esse conceito a importância que ele merece devido a amplitude de significações que ele ganhou durante os diálogos, como o ato de andar, limpar-se, comer, falar, atravessar a rua, e ler o mundo pelas letras ou pelas vivências.

Os saberes experienciais dos professores, apresentados por Tardif (2012), são os saberes que surgem da própria atividade profissional, nas atividades com os alunos e colegas de profissão. Nesse sentido as participantes se manifestaram da seguinte forma, Violeta: “Esta formação continuada foi espetacular: porque foi compartilhado experiência e conhecimento com os colegas de trabalho e posso dizer que adquiri um bom conhecimento com o curso”. Já a participante Flor do Deserto disse que: “Eu gostei muito dessa formação continuada, aprendi bastante sobre o tema de autonomia, através das palestras e também das experiências de outros professores em reuniões”.

Nas falas das duas participantes acima, é possível perceber como a partilha de experiência foi produtiva, pois, ao escutar como os professores mais experientes pensam a autonomia dos alunos e a promovem no dia a dia, é como que se pudéssemos construir um reservatório de ideias para utilizá-las em nosso ambiente de trabalho, quando o fazer pedagógico exigir uma ação parecida com a que foi ouvida. Nesse entendimento, eu me coloco como adepta em minha prática pedagógica, pois sempre gostei de ouvir relatos de outros professores (mais velhos ou mais novos) que efetuaram uma prática que surtiu resultados, para juntar e aprimorar às minhas percepções pedagógicas.

Por fim, nesta análise vou citar a fala da participante Tulipa 3: “os estudos e as reflexões alteraram a minha forma de pensar sobre este conceito, vendo quão importante é ajudar os alunos a adquirir autonomia para garantir sua segurança e qualidade de vida”. Essa fala é significativa para a conclusão deste trabalho, pois a participante iniciou o curso com a afirmação que não era possível desenvolver a autonomia, provavelmente por traduzir esse conceito de uma forma mais rigorosa, porém, ao percebê-lo nos materiais apresentados e nas falas dos colegas, seu entendimento se transformou. A respeito desta compreensão da autonomia de uma forma mais maleável, a autora Mantoan (2001) diz que existem várias autonomias possíveis ao se levar em consideração a pessoa com deficiência.

Com esse processo educativo tecnológico e com esta investigação, eu me aprofundei nos significados de autonomia e acredito, hoje mais do que antes, que a

autonomia da pessoa com deficiência deve ser percebida com um olhar diferenciado, pois a conquista de uma pequena ação para eles se torna algo grandioso e que demandou enorme esforço para se conquistar. Assim, o resultado do processo educativo tecnológico foi considerável, pois, como descrito pelo documento da CAPES (2019), um dos objetivos do programa de mestrado profissional é desenvolver meios para reduzir a distância entre o conhecimento que é produzido na pós-graduação e o ensino que é realizado na prática escolar. Espera-se, portanto, que um processo de investigação na área de ensino traga frutos como o aperfeiçoamento pedagógico. Esta melhoria pode e deve ser percebida tanto na escola como na prática do próprio professor pesquisador. Na instituição escolar espera-se que o pesquisador contribua para a progresso da qualidade de ensino no que for possível no âmbito de sua investigação.

É correto afirmar que os diálogos, discussões e respostas escritas originários do curso foi satisfatório, pois eles e eu tivemos momentos de fala para expressar como promovemos a autonomia. As falas não foram utilizadas nessa análise pela necessidade de se restringir a quantidade e volume excessivo de dados, porém o teor das respostas faladas são iguais ao teor das respostas escritas nos questionários.

Ao falar e escrever sobre a prática e escutar o outro a reflexão do fazer pedagógico acontece. Essa reflexão é constante, pois o mundo se transforma a todo momento, a escola se transforma, os alunos se transformam e nós professores também precisamos nos transformar, uma das formas de gerar essa transformação é com a reflexão. Digo que essa troca de saberes experienciais foi mais produtiva do que se apenas eu tivesse falado como pesquisadora, ou se eu tivesse me baseado apenas de determinado autor.

Como pesquisadora e como profissional senti a transformação ocorrer em minhas percepções, pois esse tempo que dediquei a esse processo formativo trouxe luz à antigas percepções. Sempre relatei a autonomia do aluno com deficiência à pequenas ou grandes atitudes que favoreciam sua qualidade de vida, porém, hoje, consigo dar o devido valor e o lugar de destaque que as habilidades autônomas merecem. Além disso, percebi de maneira mais clara que ao cuidar da autoestima e da autoconfiança do aluno é possível buscar as potencialidades de cada um deles, que são distintas. Assim, à nós professores, cabe buscar o potencial de cada aluno com conhecimento, empatia, resiliência e determinação. Isso tudo gerará no aluno a confiança que abrirá os caminhos para a autonomia, inclusão e qualidade de vida.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade existente nesta investigação diz respeito à variedade de percepções sobre o termo autonomia que foram apresentadas pelos participantes, visto que cada professor é único e traz consigo suas experiências profissionais e formas de compreender o avanço do aluno. Assim, o benefício direto em participar desta investigação foi o aprimoramento profissional a partir dos estudos e dos diálogos propostos, com enriquecimento das percepções sobre a autonomia discente. Já os benefícios indiretos visados com esta investigação vão em direção ao aprimoramento do processo de ensino nesta comunidade escolar, no que se refere às atividades possíveis na construção da autonomia.

A implementação do curso Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência, como evidenciado no capítulo anterior, trouxe inquietações e transformações, nos participantes e na pesquisadora, sobre as formas de perceber a autonomia. Assim, os impactos gerados após a realização do curso foram de reflexão sobre o tema, relembrar ideias que já existiram, mas estavam esquecidas, aprimoramento e transformação na significação. A problemática envolvida nessa investigação diz respeito à autonomia ser ou não algo possível de ser ensinado aos alunos da Educação Especial. Essa problemática foi resolvida, pois, a partir dos estudos, reflexões e respostas dos questionários, chegou-se ao consenso de que a autonomia é possível ser construída, e que, ao falar de autonomia de pessoas com deficiência, é necessário ter um olhar singular e afetuoso para perceber as limitações e as potencialidades desses alunos.

Posso dizer que como professora da Educação Especial e pesquisadora do termo autonomia avancei em minhas concepções, pois não conhecia a origem da palavra e tampouco a interpretação Kantiana de que cada um é responsável por sua saída da minoridade. Minhas concepções também foram aprimoradas e fortalecidas no sentido de que a autonomia que se deve esperar em um ambiente tão singular como a APAE é distinta das concepções mais amplas desse termo. Isso porque se um aluno tem comprometimento em seu raciocínio lógico, não podemos esperar que sua autonomia seja total. Ela se constitui de atitudes simples e repetitivas, que lhe confirmam independência, qualidade de vida e a maior autonomia que estiver ao seu alcance como: saber chegar até a padaria e comprar dois pães com uma moeda de um real, ou então reclamar se sentir o incômodo de alguma dor.

Ao conhecer o significado que esse termo assume nos diferentes participantes desta investigação, conquistou-se o objetivo geral, que era compreender como o conceito de autonomia é percebido segundo a visão dos professores. Os professores tiveram a oportunidade de dividir suas significações sobre esse tema de duas formas diferentes, por meio dos questionários e durante o curso. O professor falar o que é a autonomia e como a constrói é extremamente significativo, pois eles é que realizam esse trabalho e, por isso, eles têm a credibilidade de dizer como a promovem em uma escola de Educação Especial.

Dentre os objetivos específicos, no primeiro: detalhar a realidade e algumas normativas de uma Escola de Educação Especial, busquei mostrar um pouco da realidade de uma escola de educação básica na modalidade de educação especial, visto que esta estrutura de escola especializada não é aceita e existente em todos os estados brasileiros, por isso a divulgação da existência de uma escola especial (que funciona em conjunto com a APAE e que produz um bom trabalho com os alunos na área da educação, na área social e de saúde) é relevante em busca do reconhecimento que merece.

Meu segundo objetivo específico foi: descrever o conceito de autonomia epistemologicamente construído por autores renomados. Assim, busquei a origem do conceito em Kant e seus desdobramentos a partir de Foucault, Zatti, Paulo Freire, Sasaki e Mantoan. Isso permitiu conhecer o conceito e afiná-lo para determinar sua empregabilidade no trabalho com pessoas com deficiência. Esta parte do trabalho teve muita significação, pois refletir com Foucault, fazendo uso dos pensamentos de Kant, de que as pessoas não saem de sua minoridade por preguiça ou covardia me fez refletir também sobre o meu fazer autônomo, tanto em meu trabalho como em minha investigação de mestrado. Afirmando que outras colegas fizeram o mesmo exercício de reflexão, pois a participante Violeta escreveu: “Percebo que preciso ter autonomia para passar autonomia aos alunos”.

Meu terceiro objetivo específico foi: Discorrer sobre a importância da Formação Continuada. Ao pesquisar, ler e escrever sobre a formação continuada segundo os autores Imbernón, Nóvoa, Tradif, entre outros, me certifiquei da importância existente em uma formação continuada, colaborativa, reflexiva e participativa. Pois, nós, professores, muitas vezes, na correria do dia-a-dia, procuramos formações continuadas que tragam manuais prontos, como receitas de bolos a serem seguidas, por ser algo mais rápido e técnico, e assim desconsideramos a reflexão, contudo, estou convicta de que a formação continuada reflexiva sobre a autonomia vai favorecer o professor em muitos aspectos ao longo do tempo, até mesmo na hora de pesquisar por atividades prontas. Ele saberá

melhor o que procurar.

No quarto objetivo específico me dediquei a: conhecer como se constrói a autonomia discente segundo os professores participantes e de que eles precisam para que isso ocorra. Esses objetivos foram alcançados com a segunda e terceira respostas dos questionários. A autonomia discente é construída com um trabalho diário de repetição das atividades mais fáceis, até alcançar níveis mais altos, se as especificidades dos alunos permitirem. Com o registro e interpretação das falas, foi possível observar que alguns professores identificaram como ato de autonomia o fato de o aluno conseguir se orientar no espaço geográfico da escola para conseguir se locomover de forma adequada. Outros valorizam o fato de o aluno desenvolver habilidades no cuidado de si, com a higiene, ou no uso do dinheiro, para melhorar a qualidade de vida.

Em determinado momento, foi possível observar que os professores entendem que é possível o aluno com deficiência desenvolver a autonomia a seu modo, já que a natureza da pessoa com deficiência remete à ideia de que ele é um sujeito dependente de outro. Porém cabe aqui, também, a reflexão vinda das respostas dos questionários que mencionam que a APAE é o lugar para o aluno aprender a ser independente e autônomo, que essas duas palavras caminham juntas no ambiente apaeano e, assim, são entendidas como sinônimos pela maioria das pessoas que trabalham lá. Para que isso ocorra, o professor precisa estar atento às necessidades dos alunos, demonstrar afeto, criar laços de confiança, repensar o planejamento e sempre ter em mente que o mais importante é a qualidade de vida que conseguimos proporcionar a esses seres humanos.

Meu quinto objetivo foi: realizar um Curso de Formação Continuada com o uso do aplicativo *Google Meet* com os colegas de trabalho à respeito das possibilidades de autonomia. Esse objetivo foi conquistado, todos os participantes que iniciaram o curso concluíram e relataram sua importância. Acredito que aprendi bem mais do que ensinei, pois, pra mim, esse curso significou uma superação pessoal, no sentido de idealizar e promover uma formação. Muitas inseguranças me afligiram, como: se haveria participantes interessados, se iriam achar interessante; se eu conseguiria verbalizar de uma forma clara, se o coronavírus iria atrapalhar meu planejamento de alguma forma; enfim, muitas dúvidas surgiram, porém o curso foi realizado como meu Processo Educativo Tecnológico, trouxe como resultado reflexões pertinentes e contribuirá para a melhoria do trabalho pedagógico de todos nós.

As hipóteses foram confirmadas, pois os conceitos de autonomia se complementaram. Cada professor respondeu a partir de sua posição, professor de bebês,

crianças, jovens, adultos, idosos ou como equipe diretiva. Na segunda hipótese, a formação continuada docente se efetivou como um momento de partilha com os participantes dispostos a refletir, partilhar e evoluir no fazer docente. Nestes momentos de partilha dos conhecimentos e dos pensamentos acumulados pelo tempo, os saberes são divididos. Sobre este tema, Tardif apontou que os saberes da profissão docente necessitam serem constantemente repensados. Ele destaca que o saber docente é um saber plural, proveniente da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Com as respostas foi possível avaliar diferentes expectativas em relação à autonomia, enquanto o professor que chegou a essa escola recentemente demonstrou mais ansiedade na busca de respostas acertadas, por outro lado, os professores com mais anos de experiência demonstraram mais tranquilidade para responder, com exemplos práticos, e, ainda, respostas da equipe gestora reforçaram que o que a APAE possui em sua organização curricular formal e informal é o necessário para promover a autonomia na medida aceitável para cada aluno.

Em momentos de reuniões e também de formação continuada, a palavra independência é utilizada como sinônimo de autonomia por parte da equipe pedagógica e também de documentos originários do Núcleo Regional de Educação para serem estudados na escola. Assim, o hábito de dizer “independência e autonomia” (uma palavra seguida da outra) configurou-se, e isso se aplica de fato ao estimular atitudes ao mesmo tempo que respeita-se os limites físicos, intelectuais e comportamentais que a pessoa com necessidades educacionais especiais apresenta.

Assim, esta intervenção gerou tensões e impactos nas concepções pré-existentes de alguns professores. Essas transformações vieram no sentido de perceber as possibilidades e desafios por meio da interpretação do olhar do outro. Com a formação continuada, com os diálogos, com as leituras e com as reflexões, os professores saíram um pouco transformados em suas concepções sobre autonomia. A inquietação que esta intervenção ocasionou é favorável para se repensar o papel do professor em um ambiente de ensino que possui características tão singulares, como é o caso de uma escola destinada a pessoas com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Como professora pesquisadora eu também me transformo ao olhar novamente para a autonomia, mas agora com outros olhos, para algo que me parecia normal, comum e simples, mas que apresentou tantos aspectos distintos. Esse novo olhar surgiu com a

ajuda do outro, o outro que compartilhou suas percepções, mobilizou suas experiências nos encontros do curso, junto à isso soma-se as leituras das teorias e os estudos das normativas que tornou possível a agregação de outras concepções e a reelaboração do meu próprio pensamento como a aprendizagem do sentido da autonomia vindo de Kant, bem como o posicionamento no lugar de destaque que as habilidades autônomas devem ocupar no planejamento e no fazer pedagógico.

Esse estudo não teve a intenção de esgotar este assunto, pelo contrário, teve a intenção de abrir um leque de percepções sobre o conceito em estudo em determinado tempo e espaço. Assim, como os estudos as relações humanas também estão em constante transformação e trazem as características do seu tempo, isso sugere que o que foi percebido hoje, possa ser percebido de forma diferente amanhã, por isso sempre existe a possibilidade de novos estudos a respeito desta concepção, ou até mesmo uma proposta de comparação entre o que se compreende por autonomia em instituições diferentes. Por fim, estimo a perspectiva de continuidade de pesquisas à respeito dessa temática.

## REFERÊNCIAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Intellectual. **Desability, Definition, Classification, and Systems of Suports**. 2010. Disponível em: <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDIN, J.B.; SCHEID, N.M.J. **A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990** – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 13.146, de 6 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2 – CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001** – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

CAPES. **Documento de Área - Ensino**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

FENAPAES. **APAE Brasil**: Edição Especial 60 anos. Ano 47. n. 1. Brasília: FENAPAES, nov. 2014.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-87.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no College de France (1982-1983)** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUIÇÃO PESQUISADA. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: SEED, 2019.

KANT, I. Prefácio à primeira edição da Crítica da razão pura. In: **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005a.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005b.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, A. V. I. *et al.* Freire e Mantoan: Diálogos Sobre a Inclusão Digital, Escolar e Social de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. **Boletim GEPEP**. v. 02, n. 03, p. 02-14, dez. 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

- MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fCp3kWtXfjPpYRSN3hLNbjj/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- MAZZOTTA, M. J da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- MINAYO (Org.) M.C. S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 16 jun. 2021.
- NÓVOA, A. Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Seção Temática: Resistências e (Re) existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- OLIVEIRA, R. M. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, ed. 1, vol. 16. p. 522-45, mar. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continua-educadores>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº. 07, de 07 de maio de 2014**. Curitiba: CEE, 2014. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/parecer\\_07\\_14.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf). Acesso em: 03 set. 2021.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº. 108, de 11 de fevereiro de 2010**. Curitiba: CEE, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR\\_10915\\_pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_10915_pa_ceb_108_10.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 15 jul. 2020.
- PARANÁ. **Conteúdo Curricular Específico: áreas do desenvolvimento e atividades da vida diária e prática**. Curitiba: SEED, 2019.
- PARANÁ. **Avaliação de ingresso dos estudantes das escolas especializadas do Estado do Paraná** / organizadores Cláudia Camargo Saldanha *et al.* Curitiba: SEED, 2018.
- PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em 13 de mai. 2021.

ROSSETTO, E. *et al.* Aspectos Históricos da Pessoa com Deficiência. **Educare et Educare**. n.1, 2006, p. 103-08.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-6. mar./abr. 2009.

SOUZA, A. C. C; SILVA, M.T. Do conceito à prática da autonomia do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1309-28, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6dGhWnG7CdMgCjfRRZpYnTR/?formaang=pt>. Acesso em jun. 2021.

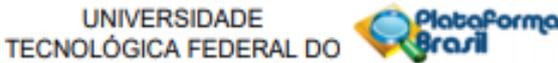
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

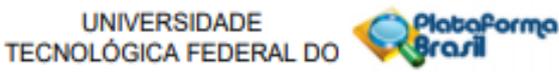
ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## APÊNDICE A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO À PLATAFORMA BRASIL

									
<b>COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO</b>									
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>									
<b>Título da Pesquisa:</b>	UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - Processo Educativo Tecnológico: DIÁLOGOS SOBRE A AUTONOMIA NA DEFICIÊNCIA								
<b>Pesquisador:</b>	DAVID DA SILVA PEREIRA								
<b>Versão:</b>	2								
<b>CAAE:</b>	43228820.1.0000.5547								
<b>Instituição Proponente:</b>	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ								
<b>DADOS DO COMPROVANTE</b>									
<b>Número do Comprovante:</b>	012800/2021								
<b>Patrocinador Principal:</b>	Financiamento Próprio								
<p>Informamos que o projeto UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - Processo Educativo Tecnológico: DIÁLOGOS SOBRE A AUTONOMIA NA DEFICIÊNCIA que tem como pesquisador responsável DAVID DA SILVA PEREIRA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 16/02/2021 às 18:38.</p>									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td><b>Endereço:</b> SETE DE SETEMBRO 3165</td> <td><b>CEP:</b> 80.230-901</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> CENTRO</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> PR</td> <td><b>Município:</b> CURITIBA</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (41)3310-4494</td> <td><b>E-mail:</b> coep@utfpr.edu.br</td> </tr> </table>		<b>Endereço:</b> SETE DE SETEMBRO 3165	<b>CEP:</b> 80.230-901	<b>Bairro:</b> CENTRO		<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA	<b>Telefone:</b> (41)3310-4494	<b>E-mail:</b> coep@utfpr.edu.br
<b>Endereço:</b> SETE DE SETEMBRO 3165	<b>CEP:</b> 80.230-901								
<b>Bairro:</b> CENTRO									
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA								
<b>Telefone:</b> (41)3310-4494	<b>E-mail:</b> coep@utfpr.edu.br								

Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf> Acesso em: 26 out. 2021

## APÊNDICE B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ



UNIVERSIDADE  
TECNOLÓGICA FEDERAL DO

Continuação do Parecer: 4.638.643

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1665366.pdf	22/03/2021 16:28:03		Aceito
Folha de Rosto	JOSELI_termoassinado_FINAL.pdf	21/03/2021 13:30:29	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Joseli_PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4560312.pdf	19/03/2021 23:30:21	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Completo.pdf	19/03/2021 23:26:51	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCUISV_Completo.pdf	19/03/2021 23:25:15	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Print_Screen_Email_Corvite.pdf	19/03/2021 23:24:23	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Print_Screen_Email_para_consentimento.pdf	19/03/2021 23:23:43	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Print_Screen_TCLE_TCUISV_completo.pdf	19/03/2021 23:22:54	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	PRINT_SCREEN_DO_QUESTIONARIO_GOOGLE_FORMS.pdf	19/03/2021 23:21:14	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_INICIAL_E_FINAL.pdf	19/03/2021 23:19:48	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Joseli_TCOMPROM_JOSELI_assinado_dez20.pdf	19/03/2021 17:40:46	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	PETICAO_AO_CEP_PROJ_JOSELI.pdf	19/03/2021 17:31:51	DAVID DA SILVA PEREIRA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Autorizacao_Institucional.pdf	11/12/2020 16:46:45	JOSELI MARIA JOFRE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DO_NUCLEO_REGIONAL_DE_EDUCACAO.pdf	27/11/2020 14:17:40	JOSELI MARIA JOFRE	Aceito

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

**Endereço:** SETE DE SETEMBRO 3165  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 80.230-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3310-4494 **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

Página 13 de 14

Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf> Acesso em: 26 out. 2021

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ACRESCIDO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)

**Título da pesquisa:** UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Pesquisadores:** Pesquisador responsável e orientador Pr<sup>o</sup>. David da Silva Pereira. Mestranda Joseli Maria Jofre, aluna do Mestrado Profissional em Ensino.

**Local de realização da pesquisa:** Online.

**Endereço, telefone do local:** Cada participante estará na sua residência.

Prezado professor, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, acrescido do Termo de Consentimento para uso de Imagem e Som de Voz, você é convidado a participar de uma investigação sobre o processo de percepção e construção do conceito de autonomia de alunos deficientes a partir da visão de seus professores. Não existe obrigatoriedade em participar da investigação apresentada, porém, sua participação é valiosa. Caso aceite participar desta investigação, será solicitado que você preencha os campos obrigatórios do termo, no qual você autoriza a utilização das suas contribuições de forma oral e escrita para a realização da investigação. É importante que você salve em seu computador ou imprima uma cópia deste documento que ficará em sua posse, como forma de garantia e proteção aos seus direitos no que se refere à sua participação nesta investigação. Por fim, fica estabelecido que você somente terá acesso ao *link* para participar da investigação após realizar o aceite deste TCLE/TCUISV online.

**Apresentação da pesquisa.** O estudo se refere à percepção que os professores fazem sobre a autonomia discente, como a percebem e a promovem em seu trabalho pedagógico. Serão convidados a participar desta investigação os profissionais da Educação em atuação nessa escola. A investigação consistirá em um curso de formação continuada denominado: “Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência”, bem como no preenchimento de um questionário no início e outro ao final do curso. Este curso será realizado à distância, com a junção de momentos síncronos com assíncronos. Os momentos síncronos serão realizados via *Google Meet*, em três dias distintos: 18/5, 15/6 e 20/07, na segurança do ambiente domiciliar de cada participante. O horário das vídeo chamadas será das 17:30 às 19:30 horas, com um intervalo de 20 minutos ao final dos primeiros cinquenta minutos do curso. Nestes encontros, serão propostos diálogos acerca da bibliografia e materiais indicados antecipadamente para a leitura. Já os momentos assíncronos, que consistem em leituras e visualização de vídeos sobre o tema Autonomia poderão ser realizados no horário de sua preferência e disponibilidade.

**Objetivos da pesquisa.** A presente investigação possui o objetivo geral de interpretar as significações do que é a autonomia do aluno segundo a visão do corpo docente de uma escola de Educação Especial. Dialogar sobre as percepções a partir de materiais bibliográficos pré selecionados. Registrar possíveis ressignificações após o término da investigação.

**Participação na pesquisa.** Sua participação na investigação se dará com o preenchimento de um questionário no início e outro ao final do curso, que lhe será enviado pelo *Google Forms*. O curso será realizado de forma online em momentos síncronos, por meio de diálogos colaborativos com

o uso do aplicativo *Google Meet* à respeito das possibilidades de autonomia. Os encontros via Google Meet ocorrerão em três momentos distintos com a duração máxima de 2 horas em cada encontro, contudo, ao final dos primeiros cinquenta minutos haverá um intervalo de vinte minutos para descanso. Estes diálogos serão gravados para a obtenção das falas sobre as percepções e significações referentes ao tema. Será utilizado também momentos de estudos assíncronos, para isso você receberá um pendrive com materiais de estudos, que lhe será entregue sem qualquer custo, no qual constará a apresentação de textos, áudio e vídeos para discussão e aprofundamento no tema.

**Confidencialidade.** É garantido total confidencialidade e sigilo quanto à sua identidade e de todos os participantes envolvidos na investigação, bem como do nome da escola na qual os professores desenvolvem atividades pedagógicas.

**Riscos.** Caso você sinta cansaço físico ou visual durante os momentos síncronos, poderá se ausentar da vídeo chamada para descansar, e retornar após o descanso, se for de sua vontade. Caso sinta constrangimento durante os diálogos ou no preenchimento dos questionários, poderá deixar de responder de forma oral ou escrita a questão que gera constrangimento, pedir para inutilizar sua participação em determinado momento ou retirar seu consentimento na participação, para evitar maiores danos decorrentes da investigação. Ainda sobre o risco de exposição de sua imagem e voz, a pesquisadora se compromete a utilizar os conteúdos das gravações única e exclusivamente para a investigação, além de guardar o arquivo com as gravações em disco rígido particular, e nunca, em ambientes de armazenamento virtual.

**Benefícios:** O benefício direto em participar desta investigação se refere ao seu possível aprimoramento profissional a partir dos estudos e das informações vindas dos diálogos propostos que enriquecerão as percepções sobre a autonomia discente. Já os Benefícios indiretos visados com esta investigação dizem respeito ao aprimoramento do processo de ensino nesta comunidade escolar no que se refere às atividades possíveis na construção da autonomia.

**Critérios de inclusão e exclusão.** Serão convidados a participar desta investigação científica todos os professores, pedagogos, diretor e vice-diretor que atuam na Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial Padre Jan Kosk – Abatiá – PR. Dentro do grupo de participantes poderão ser excluídos os profissionais que se encontrarem em licença médica.

**Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.** Você possui total autonomia para deixar a investigação a qualquer momento, bem como o direito de receber maiores esclarecimentos em qualquer etapa da investigação por meio de contato direto pelo telefone (43-999210825) ou *e-mail* (jomjofre@gmail.com) da pesquisadora. Prezado participante, você pode também se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, caso se sinta prejudicado ou desconfortável sem qualquer forma de penalidade.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta investigação, caso seja de seu interesse. ( ) Quero receber. ( ) Não quero receber os resultados da investigação

**Ressarcimento e indenização.** A investigação não apresenta custos de alimentação e transporte para o participante. Assim, como não haverá contato presencial, não existe a necessidade de deslocamento de sua residência, além disso, o tempo de diálogo contínuo foi limitado em cinquenta minutos, seguido de um intervalo de vinte minutos, a fim de permitir o descanso e a alimentação no próprio local em que o participante se encontra.

#### **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que trabalham para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de investigação. Ele tem por objetivo avaliar se a investigação foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a investigação não está sendo

realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa.

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:** Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

**Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e  
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
(TCUISV)**

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na investigação e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Eu, Joseli Maria Jofre, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: JOSELI MARIA JOFRE

Assinatura pesquisadora:

Data: 10/ 05/2021

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

16/03/2021

Questionário - Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.

### Questionário - Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.

Prezado colega, esse questionário tem o objetivo de coletar suas percepções antes e após o processo formativo via Google Meet.

**\*Obrigatório**

1. Endereço de e-mail \*
2. Escreva abaixo o nome de uma flor, esse codinome será utilizado para preservar sua identidade. \*
3. De forma detalhada, escreva sobre o sentido do conceito de autonomia para você? \*

Fonte: Autoria própria (2021)

16/03/2021

Questionário - Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.

4. É possível construir a autonomia do aluno por meio do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Especial? Se a resposta for positiva, justifique com exemplos da sua prática diária. \*
5. Na sua opinião, o que é necessário ao professor, no sentido de proporcionar maiores condições de ajuda na construção da autonomia discente? \*
6. (Apenas no Final) Reflita sobre a transformação de suas percepções sobre autonomia no decorrer dessa Formação Continuada. \*

Fonte: Autoria própria (2021)

**APÊNDICE E – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO RECURSO FINANCEIRO  
RECEBIDO NO ÂMBITO DO EDITAL DIRPPG Nº 001/2020 DESTINADO À  
IMPLEMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

Cornélio Procópio, 05 de Fevereiro de 2021.

**Discriminação das Despesas**

Item	Discriminação das Despesas	NOTA FISCAL / RECIBO		
		EMPRESA	Nº NOTA	VALOR (R\$)
1	1 Webcam Xiaomi W88-H CMSXJ22A	FLAVIO L M MIYASHIRO & CIA LTDA	000.004.890	175,00
2	24 Pen Drives 8GB	FLAVIO L M MIYASHIRO & CIA LTDA	000.004.890	648,00
3	1 Roteador Repetidor de sinal Xiaomi Pro R03	FLAVIO L M MIYASHIRO & CIA LTDA	000.004.890	200,00
4	1 Cartucho Ref. Tambor Epson 664 Preto	FLAVIO L M MIYASHIRO & CIA LTDA	000.004.890	50,00
5	1 Caixa de som SATELLITE As-2137B	FLAVIO L M MIYASHIRO & CIA LTDA	000.004.890	200,00
6	24 Canetas	LAD PAPELARIA E ART. P/ ESCRITÓRIO LTDA.	000.001.495	59,76
7	1 Resma de Sulfite A4	LAD PAPELARIA E ART. P/ ESCRITÓRIO LTDA.	000.001.495	17,96
8	24 Blocos de Anotações	LAD PAPELARIA E ART. P/ ESCRITÓRIO LTDA.	000.001.495	149,28
<b>TOTAL</b>				1.500,00

Atenciosamente,

---

Aluna: Joseli Maria Jofre

---

Orientador: David da Silva Pereira

## APÊNDICE F – IMAGEM DOS KITS ENTREGUES AOS PARTICIPANTES

Cada kit continha um bloco, uma caneta e um pendrive no qual estavam gravados os materiais de estudos.



Fonte: Autoria própria (2021)

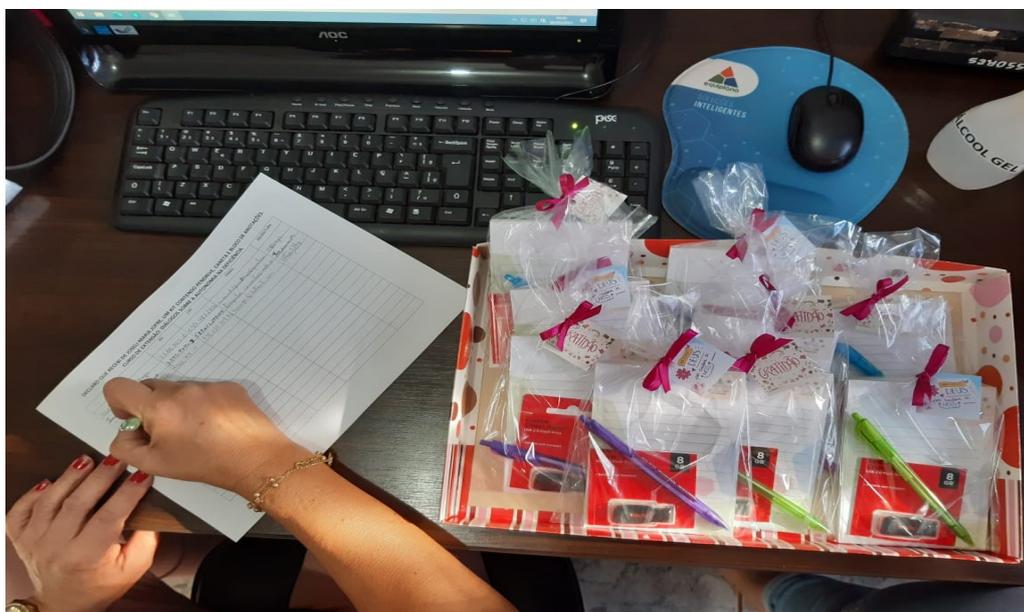


Fonte: Autoria própria (2021)

## APÊNDICE G – MOMENTO DA ASSINATURA DE RECEBIMENTO DOS KITS PARA O CURSO



Fonte: Autoria própria (2021)



Fonte: Autoria própria (2021)

## APÊNDICE H – ARTIGO PUBLICADO: O CUIDADO DE SI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### O CUIDADO DE SI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Joseli Maria Jofre<sup>1</sup>

#### Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (BRASIL, 2006) a Educação Especial é uma modalidade de ensino que possui os mesmos princípios da Educação Básica. Porém, tal posicionamento demanda atenção e diálogo entre toda a sociedade envolvida para que o aluno com necessidades educacionais especiais seja atendido em sua amplitude.

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais todos aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação. O artigo nº. 205 da Constituição Federal (1988) retrata os princípios da Educação, ao caracterizá-la como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim como direito de todos, a educação deve atingir a diversidade, deve sempre acreditar no potencial humano, e acreditar que o aluno que possui deficiência intelectual pode ser sujeito transformador de sua realidade e assim fazer uso do conhecimento para melhorar sua qualidade de vida ao colocar em prática sua cidadania.

Para que tal conhecimento se efetive e o desafio da participação e aprendizagem dos alunos especiais seja vencido, faz-se imprescindível a prática da formação docente continuada de professores que atuam nas escolas especiais e, também, em escolas comuns.

Tal capacitação profissional diz respeito ao aprimoramento pedagógico, por meio de estudos específicos sobre as características e singularidades educacionais dessa demanda, a partir desses aprimoramentos será possível à flexibilização e adequação dos objetivos propostos, a utilização de metodologias pertinentes ao ensino de determinado conteúdo, o uso de tecnologias assistivas e recursos humanos, manuseio de materiais específicos, na adequação do tempo e reorganização do espaço para que esses alunos efetivem seu direito de aprender.

O objetivo desse trabalho se constitui em: refletir sobre as atribuições da formação pedagógica direcionada à Educação Especial; dialogar tais reflexões com o conceito de “cuidado de si” apresentado na obra *A hermenêutica do sujeito* de Michel Foucault (2006); analisar diante desse exposto se o aluno se configura como o sujeito que cuida de si à medida que desenvolve habilidades, independência e autonomia, e se é o professor o mediador que vai direcioná-lo para essas ações.

#### Fundamentação teórica

Como fundamentação teórica para esse trabalho, serão utilizadas as ideias presentes no livro de Michel Foucault, um filósofo francês que embora não tenha focado suas pesquisas especificamente na área da Educação, nas aulas de *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2006), por meio de uma interpretação arqueológica do “cuidado de si”, permite que se estabeleça essa relação.

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial (ASSESPI-UCP, 2008). Professora da SEED – em exercício na APAE – Abatiá-PR. E-mail: [joseljofre@gmail.com](mailto:joseljofre@gmail.com).

# APÊNDICE I – ARTIGO PUBLICADO: PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABACADA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n2p167-172>

## Perspectiva Docente Sobre a Utilização do Método Abacada para a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual

### Teaching Perspective on the Use of the Abacada Method for Intellectual Disabled Students' Learning

Joseli Maria Jofre<sup>a</sup>; Givan José Ferreira Santos<sup>\*b</sup>; Silmara Morais Vargas David<sup>c</sup>; Cláudia Mara Silva

<sup>a</sup>Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, PR, Brasil.

<sup>b</sup>Escola de Educação Especial Despertar, PR, Brasil.

<sup>\*E-mail:</sup> [givansantos@utfpe.edu.br](mailto:givansantos@utfpe.edu.br)

#### Resumo

As dificuldades encontradas no processo de alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais motivaram a realização dessa pesquisa. O estudo teve como objetivo verificar se os alunos com deficiência intelectual, de uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial do norte do Paraná, tiveram progressos na alfabetização com a utilização de determinada estratégia de ensino, popularmente conhecida como ABACADA. O estudo é pautado em pesquisa bibliográfica que elabora um breve histórico da Educação Especial no Brasil, os métodos de alfabetização que fundamentam a proposta e os resultados obtidos com uma pesquisa de campo, realizada durante três meses, por meio de um questionário com quinze professores que trabalham com a proposta de ensino desde 2017, na instituição supracitada. Na conclusão do trabalho, são demonstrados os resultados positivos obtidos para a alfabetização e apresentadas contribuições para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de alunos limitados ou com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Alfabetização. Estratégia de Ensino.

#### Abstract

The difficulties found along the literacy process of students with special educational needs motivated this research. The study aimed at verifying if students with intellectual disabilities, from a School of Basic Education in Special Education in the Northern of Paraná, had any progress at literacy with the use of a specific teaching strategy, popularly known as ABACADA. The study is grounded in bibliographic research that elaborates a brief history of Special Education in Brazil, the literacy methods that support the proposal and the results obtained with a field research, carried out during three months, through a questionnaire with fifteen teachers who have worked with a teaching proposal since 2017, at the aforementioned institution. At the work conclusion, the positive results applied to literacy and contributions to improve the students' teaching-learning process with limited or intellectual disabilities are shown.

**Keyword:** Special Education. Literacy. Teaching Strategy.

#### 1 Introdução

A alfabetização representou e representa um avanço para a humanidade, no âmbito de proporcionar a emancipação pessoal, o aprimoramento da autonomia e a eficácia na comunicação (SOARES, 2018; CAGLIARI, 2010; TFOUNI, 2006). Desenvolver essas habilidades, ou partes dela em pessoas com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou múltiplas deficiências, é um grande desafio para os docentes, assim, a escolha do método é importante para alcançar o objetivo de alfabetizar.

A alfabetização trata de um processo complexo, principalmente para os deficientes intelectuais, visto que sua forma de aprender é específica e requer um tempo diferenciado, portanto este artigo levanta a problemática: A proposta de ensino "Desafios do Aprender", conhecida como ABACADA, é eficaz na alfabetização de pessoas com deficiência intelectual? Essa proposta é destinada à alfabetização e apresenta alguns recursos didáticos para a compreensão da linguagem oral e posteriormente a aquisição do código escrito, trazendo para o centro das atividades

discentes a consciência fonológica em seu nível silábico baseada no Método Fônico e no Método Sodré.

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a eficácia da proposta na visão de alguns professores do processo de alfabetização. Com a interpretação das considerações de quem realiza a prática do processo de alfabetização de alunos com deficiência, foi idealizada a contribuição para o processo de ensino com discussões das possibilidades e dificuldades apresentadas.

Este estudo justifica-se pela dificuldade encontrada pela maioria dos professores da educação especial em alfabetizar seus alunos, pois o discente com deficiência intelectual, devido às suas dificuldades de aprendizagem, necessita de estratégias que o ajude principalmente na simbolização, para estabelecer relação do significante com o significado no processo de alfabetização.

#### 2 Material e Métodos

Este estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica, posto que foram utilizadas diversas publicações impressas e eletrônicas para fundamentar o assunto central abordado. De acordo com

## APÊNDICE J – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO



Joseli Maria Jofre  
Orientador: Prof.º Dr. David da Silva Pereira

# PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO: DIÁLOGOS SOBRE A AUTONOMIA NA DEFICIÊNCIA



LONDRINA, PARANÁ

2021

JOSELI MARIA JOFRE

## **PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO: DIÁLOGOS SOBRE A AUTONOMIA NA DEFICIÊNCIA**

Processo Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira.

LONDRINA, PARANÁ

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Londrina**



JOSELI MARIA JOFRE

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AUTONOMIA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 23 de Setembro de 2021

Prof David Da Silva Pereira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Angelica Cristina Rivelini, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Marcelo Vicentin, Doutorado - Universidade São Francisco (Usf)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 23/09/2021.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>150</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA REFLEXIVA E COMPARTILHADA.....</b>	<b>152</b>
1.1	OBJETIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	154
<b>2</b>	<b>PREPARAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES ..</b>	<b>156</b>
<b>3</b>	<b>ATIVIDADES DO PRIMEIRO ENCONTRO .....</b>	<b>158</b>
3.1	DESENVOLVIMENTO DO PRIMEIRO ENCONTRO .....	158
3.2	FRAGMENTOS UTILIZADOS NO PRIMEIRO ENCONTRO .....	159
<b>4</b>	<b>ATIVIDADES DO SEGUNDO ENCONTRO .....</b>	<b>161</b>
4.1	DESENVOLVIMENTO DO SEGUNDO ENCONTRO .....	161
4.2	FRAGMENTOS UTILIZADOS NO SEGUNDO ENCONTRO .....	162
<b>5</b>	<b>ATIVIDADES DO TERCEIRO ENCONTRO.....</b>	<b>166</b>
5.1	DESENVOLVIMENTO DO TERCEIRO ENCONTRO .....	166
5.2	FRAGMENTOS UTILIZADOS NO TERCEIRO ENCONTRO.....	167
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS INICIAL E FINAL.....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE B – IMAGENS DOS MOMENTOS SÍNCRONOS .....</b>	<b>174</b>
	<b>ANEXO A – CERTIFICADO FRENTE E VERSO .....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este Processo Educativo Tecnológico<sup>32</sup> refere-se a um curso de Formação Continuada desenvolvido com o título de: Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência, destinado aos professores de uma Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial<sup>33</sup>, com o intuito de ouvir, compreender e aprimorar as representações dos professores sobre o processo de construção da autonomia de alunos deficientes, contudo, esta reflexão se mostra possível também em outros ambientes escolares, e não apenas em uma escola especializada.

A construção de um Processo Educativo Tecnológico no âmbito de um Mestrado Profissional em Ensino, visa contribuir com ideias criativas e práticas inovadoras para solucionar ou melhorar alguma questão ou problema do ensino. A elaboração e execução desse Processo Educativo Tecnológico permite colocar em evidência novas tecnologias que favoreçam a formação pedagógica e o processo de ensino aprendizagem.

O presente Processo Educativo Tecnológico configura-se como parte do processo de formação e aperfeiçoamento pedagógico do Mestrado Profissional em Ensino. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), um dos objetivos do programa de mestrado profissional é desenvolver meios para reduzir a distância entre o conhecimento que é produzido na pós-graduação e o ensino que é realizado na prática escolar.

Dessa forma, esse Processo Educativo Tecnológico na Área de Ensino traz frutos, como o aperfeiçoamento pedagógico dos professores participantes e também da pesquisadora através dos diálogos e reflexões pertinentes que ocorreram no âmbito da investigação que se propôs. Sobre o mestrado profissional e o Processo Educativo Tecnológico, a CAPES (2019) esclarece que :

Para os cursos de Mestrado e Doutorado Profissional, destaca-se a produção técnica/tecnológica na Área de Ensino, entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais. Produtos educacionais podem ser categorizados segundo os campos da Plataforma Sucupira como: [...] (v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras [...] (CAPES, 2019, p.10-11).

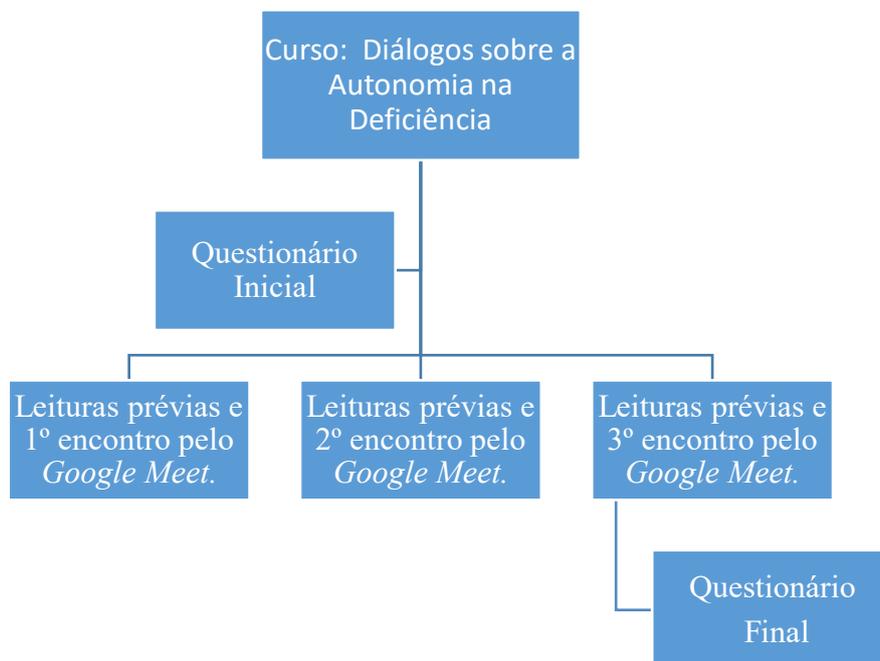
---

<sup>32</sup> Trata-se de uma produção obrigatória no mestrado profissional, voltada para a melhoria do Ensino.

<sup>33</sup> A Escola citada encontra-se no interior do estado do Paraná.

Assim, de acordo com o que propõe o documento da CAPES, dentro das possibilidades existentes como Processo Educativo, o curso de Formação Continuada apresentado nas páginas seguintes atende os critérios pré definidos por esse órgão, e, concomitantemente, insere a tecnologia nos momentos de realização do curso, visto que o mesmo foi ofertado em parte de forma síncrona, com a ferramenta tecnológica *Google Meet*. Desta forma, a proposta entrelaça-se com a Área de Concentração do Programa-Ensino, Ciências e Novas Tecnologias, na medida em que o curso ofertado possibilita reflexões sobre diferentes pontos de vista no tocante ao que é compreendido como autonomia discente, ao mesmo tempo que, para manusear as ferramentas necessárias, há a necessidade de aperfeiçoamento das competências tecnológicas, tanto do professor/investigador quanto dos professores participantes. Abaixo podemos ver as atividades desenvolvidas durante o curso:

**Ilustração 1 – Organograma do curso: Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência.**



Fonte: Autoria própria (2021)

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA REFLEXIVA E COMPARTILHADA

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisas, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p.31).<sup>34</sup>

Durante a aplicação do Processo Educativo Tecnológico foi desenvolvida uma Formação Continuada com momentos de diálogos e estudos referentes ao processo de autonomia de alunos com deficiências, com o seguinte título: “Diálogos sobre a autonomia na deficiência”. Nesse trabalho compreende-se como aluno especial aqueles com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento”.

Assim, esse Processo Educacional Tecnológico consiste nas partilhas de saberes e percepções sobre o processo de autonomia de alunos especiais. Caracteriza-se como um processo de formação continuada docente, no sentido de, ao ouvir o outro, o ser humano pode se recriar, aperfeiçoar-se e mudar suas percepções. Sua estrutura foi de momentos de diálogos mediados por recursos tecnológicos, leituras de fragmentos de textos para reflexões e observação de vídeos.

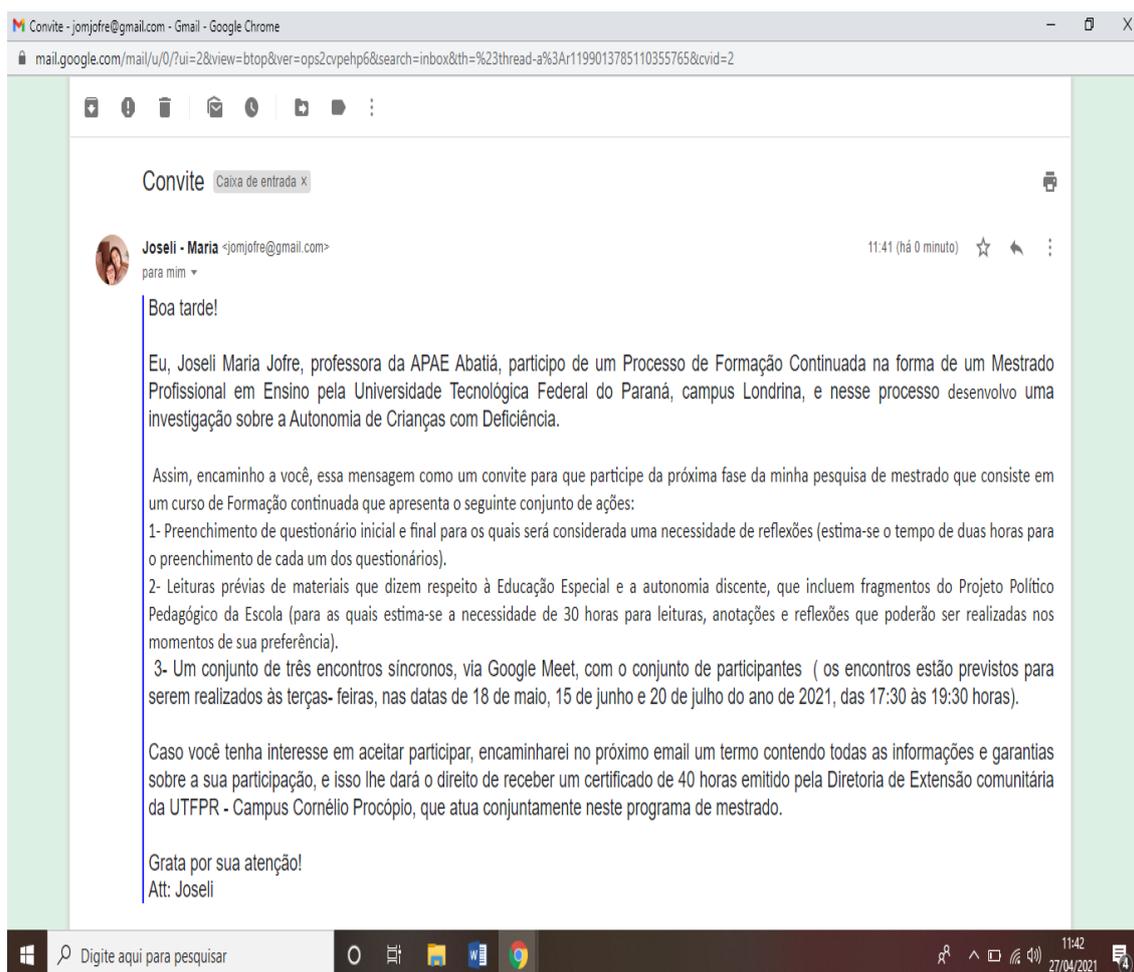
A possibilidade de um momento de partilha com sujeitos do ambiente escolar, com diálogo sobre as práticas e as percepções que os docentes trazem sobre o significado do termo autonomia, apresenta um caráter significante, pois nesses momentos, de partilha dos conhecimentos e dos pensamentos acumulados pelo tempo, os saberes são divididos. Sobre esse tema, Tardif (2012), aponta que os saberes da profissão docente necessitam ser constantemente repensados, destacando que o saber docente é um saber plural, proveniente da formação profissional, dos currículos, das disciplinas e da prática cotidiana.

O convite para participar dos diálogos foi direcionado a todos os professores da escola, às pedagogas e à diretora, que totalizaram o número de vinte e quatro convites, dos quais dezessete aceitaram participar. Um modelo do convite pode ser visto na figura abaixo:

---

<sup>34</sup> Obra Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido, Gadotti-2011.

**Figura 1 – Primeiro convite enviado aos prováveis participantes**



Fonte: Autoria própria (2021)

Aos professores convidados que aceitaram participar, foi possível oferecer a formação continuada por meio de um Curso de Extensão Universitária, certificado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus de Cornélio Procópio. No certificado foi computado um total de 40 horas, contudo, para o recebimento do mesmo foi exigido o mínimo de 75% de frequência.

Os momentos de diálogos colaborativos sobre os saberes e percepções foram planejados para serem desenvolvidos em três momentos de atividades síncronas, além de outros momentos de atividades assíncronas, dos quais:

- Quatro horas para o preenchimento de questionário inicial e final; para os quais é considerada uma necessidade de reflexões (estimou-se o tempo de duas horas para o preenchimento de cada um dos questionários).

- Trinta horas de leituras prévias de materiais; que dizem respeito à Educação

Especial e à autonomia discente, que incluem fragmentos do Projeto Político Pedagógico da escola, leis, pareceres e documentos (para as quais estimou-se a necessidade de trinta horas para leituras, anotações e reflexões que foram realizadas nos momentos de preferência do participante).

– Seis horas para o conjunto de três encontros síncronos, via *Google Meet*, com o conjunto de participantes; (os encontros foram previstos para serem realizados às terças-feiras, com intervalo aproximado de trinta dias entre cada um deles. Mas, por questões de organização, ocorreram com intervalos aproximados de quinze dias, das 17:30 às 19:30 horas).

Os momentos de diálogo possibilitaram compreender as percepções e significações que cada sujeito trouxe sobre o conceito de autonomia, bem como as possibilidades de trabalho, na visão dos sujeitos, para o desenvolvimento de tal atitude por alunos em um ambiente de Escola de Educação Especial. Essas colaborações e partilhas foram coletadas através da gravação de áudio e das considerações escritas nos questionários. Esta ação é necessária e produtiva; pois, na partilha e socialização dos saberes das práticas profissionais, é possível compreender a forma como os sujeitos se vêem na realização do seu trabalho pedagógico, como vê o outro na figura do aluno e a relação de subjetividade que é demonstrada a cada fala ou expressão do pensamento de forma individualiza e singular no discurso do sujeito.

Além da compreensão das significações provenientes do momento de partilha, do tentar fazer aparecer o algo a mais intrínseco nas falas, ocorreu também a apresentação de fragmentos de textos, visualização de vídeos, interpretações de músicas. Assim, foi possível que novas ideias surgissem em conjunto, através das provocações, reflexões e diálogos, a fim de possibilitar a melhoria e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, já que o saber pedagógico pode ser criado e recriado a todo momento.

## 1.1 OBJETIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O objetivo geral desse Processo Educativo Tecnológico é:

– Compreender as significações apresentadas sobre o conceito de autonomia.

Já os objetivos secundários que norteiam a implementação desse Processo Educativo Tecnológico são:

– Propiciar aos participantes condições de acesso à reunião por meio do endereço eletrônico.

- Fornecer os materiais de estudos que norteiam os estudos assíncronos.
- Promover reflexões sobre o processo de construção da autonomia discente.
- Avaliar a capacidade de transformação das percepções sobre o tema proposto, avaliando as respostas no questionário, antes e depois da efetivação da formação continuada.

## 2 PREPARAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Devido às constantes transformações no modo de relacionar-se e também no modo de aperfeiçoar-se, os momentos de partilha, durante o Curso de Formação Continuada que configura esse Processo Educativo Tecnológico, não foram totalmente desenvolvidos no chão do ambiente escolar, e sim por meio de instrumentos tecnológicos, como o *Google Meet*<sup>35</sup>, para os encontros em tempo real (síncronos), e materiais de estudos disponibilizados para cada participante, por meio de um *pen drive*, para a efetivação dos estudos assíncronos.

O curso de Formação Continuada “Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência” foi dividido em três etapas. Cada uma dessas etapas contaram com momentos síncronos e assíncronos. Os momentos síncronos, ocorridos através da plataforma *Google Meet*, foram destinados aos diálogos e reflexões; já os momentos assíncronos foram dedicados à leituras e aprofundamentos.

Os participantes receberam, sem ônus, um conjunto de materiais para aperfeiçoar a compreensão do tema. Com o apoio financeiro da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campi* Cornélio Procópio foi possível entregar a cada professor participante um *kit* contendo um *pen drive* (no qual já estava gravado os materiais de estudo), um bloco de anotações e uma caneta. Esses recursos foram entregues a cada participante, sem custos para os mesmos, visto que foram adquiridos com os recursos financeiros de Apoio à Pesquisa Científica da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIRPPG - CP) Edital 001/2020.

Em cada *pen drive* foi gravado os seguintes materiais para estudo: Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei Federal nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), vídeo “Pessoas com Deficiências<sup>36</sup> – Conceitos Fundamentais”; vídeo “Autonomia da Pessoa com Deficiência<sup>37</sup>”; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a música “Na Barriga do Vento”, do cantor

---

<sup>35</sup> O *Google Meet* é uma plataforma digital gratuita que permite a realização de reuniões virtuais, em tempo real, com imagem e som para um elevado número de participantes.

<sup>36</sup> Vídeo: Pessoas com deficiências – conceitos fundamentais de Cecília Alecrim, 2021.

e compositor Arnaldo Antunes. Abaixo é possível ver uma figura sobre a organização dos *Kits*:

**Figura 2 – *Kits* para serem entregues aos participantes**



Fonte: Autoria própria (2021)

Cada professor que aceitou o convite, assinou uma lista com os dados pessoais ao receber o *Kit*. Essa lista foi utilizada como comprovante de entrega do *kit*, e também para obtenção dos dados que constaram no certificado. A assinatura pode ser conferida na imagem abaixo:

**Figura 3 – Assinatura de recebimento do *kit* pela participante**



Fonte: Autoria própria (2021)

### 3 ATIVIDADES DO PRIMEIRO ENCONTRO

Nesse capítulo está exposto o formato como ocorreu o primeiro encontro de forma síncrona, com sua organização e desenvolvimento. O quadro abaixo mostra o planejamento desse momento.

**Quadro 1 – Organização do primeiro momento síncrono**

Data	Dia 18 de Maio de 2021
Tempo Previsto	2 horas de atividades síncronas. 10 horas de atividades assíncronas.
Conteúdos Abordados	– Origem do conceito de autonomia. – Vídeo “Autonomia da pessoa com deficiência”, duração 8:30 minutos – Canal Inclusão com Afeto, da psicóloga Cecília Alecrim.
Objetivos Específicos	– Conhecer a origem do conceito de autonomia. – Levantar as significações à respeito desse conceito. – Aprofundar a compreensão sobre quem são as pessoas com deficiência através do vídeo apresentado.
Recursos Utilizados	– Computador – Internet – <i>Pen drive</i> – Bloco de anotações – Caneta
Avaliação	A avaliação será contínua, ao longo de todo o processo

Fonte: A autoria própria (2021)

#### 3.1 DESENVOLVIMENTO DO PRIMEIRO ENCONTRO

**1º Passo:** Apresentação da pesquisa e agradecimento pela presença do Orientador Dr. David da Silva Pereira.

**2º Passo:** Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**3º Passo:** Apresentação oral dos participantes com: nome, tempo de magistério e o que pensa sobre a possibilidade de construção da autonomia nos alunos com deficiência.

**4º Passo:** Breve introdução sobre a origem do termo “Autonomia” e seu significado segundo a visão de Zatti (2007), Foucault (2010) e Freire (2019).

**5º Passo:** Intervalo

**6º Passo:** Apresentação do vídeo “Pessoas com Deficiências – Conceitos Fundamentais” e partilha das percepções.

**7º Passo:** Partilhas sobre as significações à respeito da autonomia discente.

**8º Passo:** Agradecimentos e considerações finais.

### 3.2 FRAGMENTOS UTILIZADOS NO PRIMEIRO ENCONTRO

Após as boas vindas, apresentações individuais e a reapresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Consentimento para uso de imagem e som de voz, foi pedida a permissão para iniciar a gravação. O curso iniciou-se pelo aprofundamento sobre a origem da palavra Autonomia, que, segundo Zatti (2007) e Foucault (2010), vem do grego e seu oposto é heteronomia.

- Autonomia: autós (por si mesmo) e nomos (lei).

- Heteronomia: hetero (outro) e nomos (lei).

Em seguida foram apresentadas as contribuições de Foucault (2010) e Freire (2019) para o entendimento do conceito.

Foucault (2010) ao retomar os pensamentos originais de Kant, diz que:

- O próprio homem é responsável por sua menoridade (falta de autonomia).

- É a preguiça e a covardia que aprisionam o sujeito e não o deixa fazer uso de sua própria razão.

Freire (2019) diz que:

- Ensinar exige respeito à autonomia do aprendiz seja ele criança, jovem ou adulto.

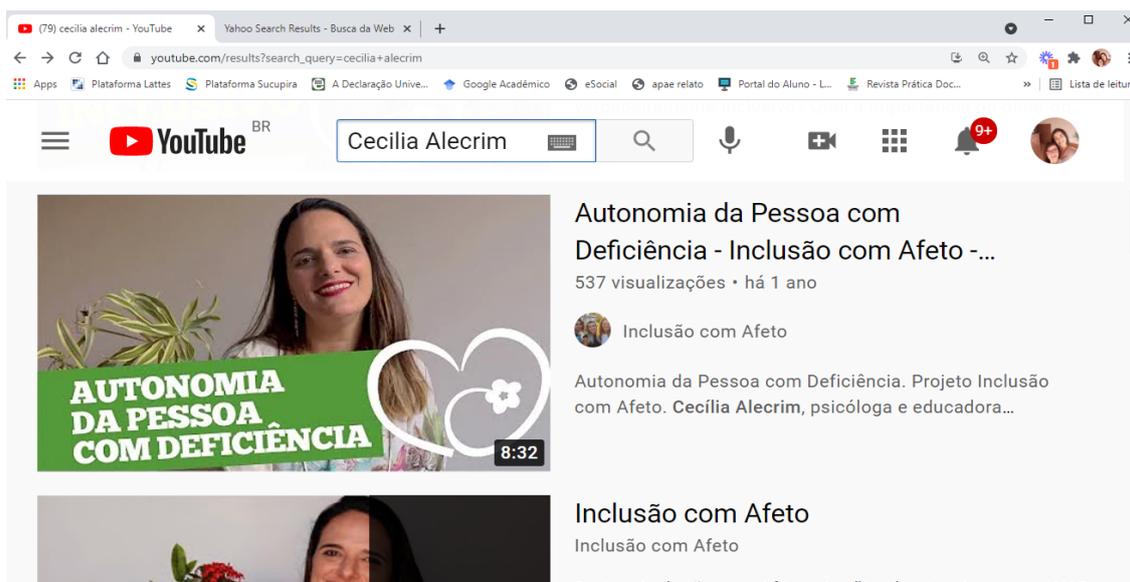
- Estimula-se a autonomia ao dar liberdades.

- Estimula-se a autonomia ao impor limites.

Os fragmentos acima foram mostrados através de slides, apresentados primeiramente de uma forma geral e depois contextualizado para o ambiente de pesquisa na Escola de Educação Especial. Em todo momento a palavra esteve aberta para que os participantes pudessem fazer perguntas, ponderações ou qualquer outro tipo de manifestação.

Em seguida, foi apresentado o vídeo, da Psicóloga Cecília Alecrim, que aborda o tema da Autonomia da pessoa com deficiência, e está disponível no canal do Youtube.

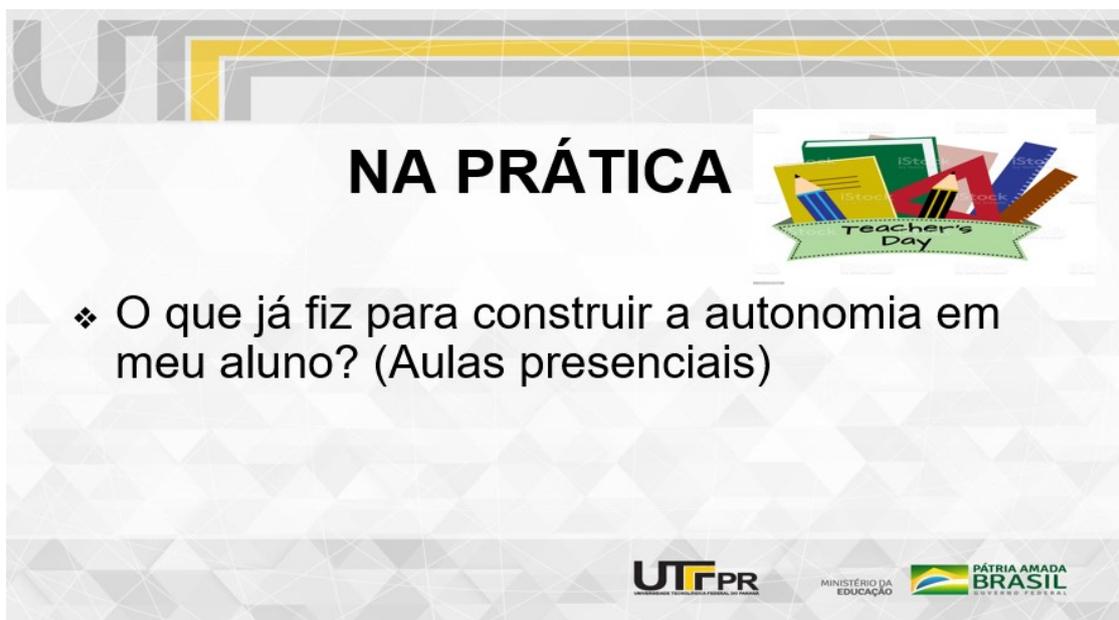
**Figura 5 – Explicação da psicóloga Cecília Alecrim sobre a Autonomia da Pessoa com Deficiência**



Fonte: Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=cecilia+alecrim](https://www.youtube.com/results?search_query=cecilia+alecrim). Acesso em: 01 mai. 2021.

Após a apresentação do vídeo, a palavra foi passada aos participantes, respeitando a ordem alfabética para que todos falassem sobre quais atividades já fizeram para promover a autonomia no ambiente de sala de aula, como demonstrado no slide abaixo.

**Figura 5 – Pergunta destinada a todos os participantes para conhecer as significações**



Fonte: Autoria própria (2021)

#### 4 ATIVIDADES DO SEGUNDO ENCONTRO

Nesse capítulo está exposto o formato de como ocorreu o segundo encontro de forma síncrona, com sua organização e desenvolvimento. O quadro abaixo mostra o planejamento desse momento.

**Quadro 2 – Organização do segundo momento síncrono.**

Data	Dia 01 de Junho de 2021
Tempo Previsto	2 horas de atividades síncronas. 10 horas de atividades assíncronas.
Conteúdos Abordados	– Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990),  – Vídeo “Pessoas com deficiências – Conceitos fundamentais”, duração 10:04 minutos, canal Inclusão com afeto da psicóloga Cecília Alecrim.  – Lei Federal nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
Objetivos Específicos	– Conhecer as representações de autonomia presente no Estatuto da Criança e do Adolescente.  – Entender a autonomia da pessoas com deficiência a partir das ponderações presentes no vídeo.  – Buscar os recortes que tratam da autonomia discente nas produções textuais.  – Aprofundar a compreensão sobre a forma que as leis e decretos tratam da autonomia do aluno com deficiência.
Recursos Utilizados	– Computador – Internet – <i>Pen drive</i> – Bloco de anotações – Caneta
Avaliação	A avaliação será contínua, ao longo de todo o processo

Fonte: Autoria própria (2021)

##### 4.1 DESENVOLVIMENTO DO SEGUNDO ENCONTRO

**1º Passo:** Boas Vindas.

**2º Passo:** Socialização dos principais pontos referentes ao material disponibilizado para leitura no pen-drive. Permitir que o participante comente o que leu e qual parte lhe chamou mais atenção.

**3º Passo:** Apresentação de fragmentos do Estatuto da Criança e do Adolescente

no que diz respeito à autonomia e seus sinônimos.

**4º Passo:** Apresentação de fragmentos do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

**5º Passo:** Intervalo

**6º Passo:** Apresentação do vídeo.

**7º Passo:** Diálogos e apresentação sobre a proposta da Política Nacional da Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida.

**8º Passo:** Considerações finais.

## 4.2 FRAGMENTOS UTILIZADOS NO SEGUNDO ENCONTRO

Após as boas vindas o curso iniciou com a apresentação de fragmentos da Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que estabelece as diretrizes e normas para a proteção integral dos mesmos, assegurando-lhes as oportunidades e condições que permitam seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.

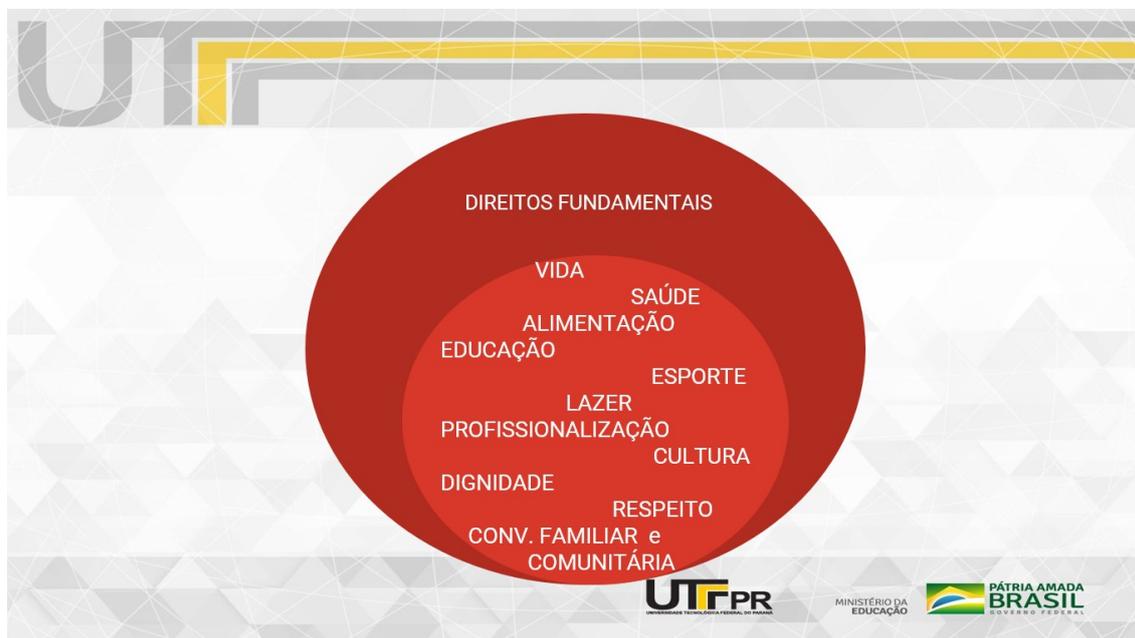
Vimos que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar com afincos os direitos fundamentais, entre eles o direito à educação e à liberdade. Esses dois direitos fundamentais, tanto o da educação como o da liberdade, entrelaçam-se com a que questão da autonomia, pois, se a autonomia é a condição de dar a si a própria lei, sem prejudicar a autonomia do outro, liga-se à liberdade, no sentido de ser livre e tomar as próprias escolhas, e liga-se à educação, no sentido de que é no ensino escolar que em parte o ser humano deve ser moldado na busca de sua emancipação intelectual e social.

Quando se busca a palavra “autonomia” na Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ela aparece apenas uma vez, no art. 17; porém, a palavra “liberdade”, que pode ser relacionada à autonomia, aparece 36 vezes. Assim, os fragmentos foram apresentados e contextualizados. À seguir o art. 17 da lei (BRASIL, 1990), diz que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” assim a palavra autonomia está implícita no sentido de preservar a espontaneidade, criatividade e criticidade e agir por conta própria no que a idade permitir.

Segundo a Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e

do Adolescente (BRASIL, 1990), art. 5º, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, [...] punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Todos os direitos fundamentais das crianças e adolescentes apresentados no curso, e apresentados na figura 6, abaixo, podem ser relacionados à autonomia.

**Figura 6– Adaptado do ECA – Direitos fundamentais que se relacionam à autonomia.**



Fonte: Autoria própria (2021)

Assim, os participantes foram levados a refletir que, para uma pessoa ter direito à autonomia, primeiro ela necessita ter direito à vida, com seu nascimento; uma criança, direito à saúde e aos remédios que necessitar; quando bem alimentada, terá mais condições de brincar, estudar, e ter sua auto estima fortalecida, e, com isso, maior autonomia, tendo mais chances de se tornar uma criança e adolescente que pergunta, questiona e se torna mais participativa na sociedade.

Foucault (2010), baseado nos pensamentos de Kant, disse que cada um é responsável por abandonar a própria minoridade. Freire (2019) diz que o primeiro dever da educação é desenvolver a autonomia. Então, se a criança tem seu direito à educação respeitado com um ensino de qualidade, ela terá maiores condições de posicionar-se e agir na sociedade. Assim, todos os direitos fundamentais indicados acima, interligam-se.

Criança aprende brincando, e aí entra o lazer e o esporte no desenvolvimento da criança e de sua autonomia. Assim, encontramos a autonomia implícita na lei.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1990, p. 15-16).

Art. 53-A. É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019 (BRASIL, 1990, p. 16).

É possível perceber nos trechos acima do Estatuto da Criança e do Adolescente que a autonomia se encontra implícita ao longo de todo o artigo, pois se o pleno desenvolvimento da pessoa requer que a mesma adquira a capacidade de resolver os problemas e desafios cotidianos de maneira prática, com atitudes e tomadas de decisões, para alunos com deficiência, isso implica em escolher a roupa adequada ao clima do dia, em perceber sua vez em uma fila ou desenvolver técnicas de trabalho compatíveis com suas capacidades intelectuais.

Ainda, segundo a Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no art. 54, “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, dentre outras coisas, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e, no art. 66, “ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido”. Esses artigos trazem em si o termo deficiência de uma forma exposta, e, assim, os mesmos direitos de educação e trabalho protegido aplicado a uma criança ou adolescente sem deficiência, devem ser também direcionados a uma criança e adolescente com deficiência.

Após a apresentação dos slides foi levantado o seguinte questionamento aos professores: **“e você, o que pensa sobre isso?”**

Na sequência, foi apresentado fragmentos da Lei Federal nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que tem o objetivo de assegurar a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência. Esse documento diferencia a pessoa com deficiência da pessoa com mobilidade reduzida:

Pessoa com deficiência: Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Pessoa com mobilidade reduzida: idoso, obeso, gestante, lactante e pessoa com criança de colo (pode ser temporário ou permanente).

Após a apresentação da importância dessa lei, que possui peso de artigo da Constituição Federal, foram apresentados os fragmentos que apresentavam a palavra

autonomia, bem como a explicação dos termos: acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva, pois esses conceitos apresentam relação direta com a autonomia.

Os participantes ouviram sobre as concepções do autor Romeu Sasaki (2010) que apresenta a acessibilidade em seis dimensões: Atitudinal, Instrumental, Comunicacional, Programática, Metodológica e Arquitetônica. Em conjunto com o pensamento sobre a acessibilidade do autor referido acima, foi apresentado para conhecimento um trecho da LBI que faz referência sobre a acessibilidade, assim em (BRASIL, 2015), no art. 74 está escrito que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”.

Foram apresentadas imagens para representar o conceito de desenho universal, de tecnologia assistiva e de adaptações que favorecem a autonomia da pessoa com deficiência, bem como lembradas as técnicas metodológicas de Braille e Libras que permitem a comunicação de pessoas com deficiência visual e auditiva.

**Figura 7 – Adaptações e tecnologias assistivas que favorecem a autonomia.**



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/search?q=tecnologias+assistivas&tbm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

## 5 ATIVIDADES DO TERCEIRO ENCONTRO

Nesse capítulo está exposto o formato de como ocorreu o terceiro encontro de forma síncrona, com sua organização e desenvolvimento. O quadro abaixo mostra o planejamento desse momento.

**Quadro 3 – Organização do terceiro momento síncrono.**

Data	Dia 15 de Julho de 2021
Tempo Previsto	2 horas de atividades síncronas. 10 horas de atividades assíncronas.
Conteúdos Abordados	– Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  – A autonomia presente no Projeto Político Pedagógico.  – Música “Na Barriga do Vento”, do cantor e compositor Arnaldo Antunes.
Objetivos Específicos	– Aprofundar a compreensão sobre a forma como a LDB trata a Educação Especial.  – Buscar os recortes que tratam da autonomia discente nas produções textuais em estudo.  – Relacionar a mensagem da música com as representações de autonomia.
Recursos Utilizados	– Computador – Internet – <i>Pen drive</i> – Bloco de anotações – Caneta
Avaliação	A avaliação será contínua, ao longo de todo o processo

Fonte: Autoria própria (2021)

### 5.1 DESENVOLVIMENTO DO TERCEIRO ENCONTRO

**1º Passo:** Acolhimento dos participantes.

**2º Passo:** Agradecimento pela presença do orientador. Apresentações individuais dos participantes.

**3º Passo:** Socialização sobre as leituras propostas.

**4º Passo:** Apresentação da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 58, 59 e 60 do capítulo V, que trata da educação especial.

**5º Passo:** Intervalo

**6º Passo:** Apresentação do Projeto Político Pedagógico no que diz respeito à

autonomia discente (apresentar fragmentos para socialização).

**7º Passo:** Socialização sobre as percepções dos materiais apresentados.

**8º Passo:** Orientações sobre o preenchimento do questionário final pelo *Google Forms*.

**9º Passo:** Apresentação da música “Na Barriga do Vento” do cantor e compositor Arnaldo Antunes.

**10º Passo:** Encerramento contextualizando o trabalho pedagógico com a letra da música. Agradecimento pela participação.

## 5.2 FRAGMENTOS UTILIZADOS NO TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro e último encontro contou com a participação do Orientador, Prof. Drº David da Silva Pereira, que contribui com a apresentação da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no que, no capítulo V, dispõe sobre a Educação Especial, artigos 58, 59 e 60. Foi pontuado que a Educação Especial é uma modalidade que transpassa toda a Educação Básica e está inserida em outras modalidades também.

A grafia da palavra autonomia não é recorrente nesses três artigos da LDBEN, porém foram apresentados seus sinônimos e o texto foi contextualizado no dia-a-dia da escola campo de estudo. A Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A partir do artigo acima, e com os demais fragmentos, fomos recordando de nosso alunos e refletindo sobre como se constrói a autonomia no aluno X que é autista, ou como percebemos a autonomia na aluna Y que possui Síndrome de Rett e demonstra suas preferências pelo olhar. De acordo com o inciso 3º do mesmo artigo, a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. Observando o inciso III, do art. 4º, e o parágrafo único, do art. 60, permitiu-nos lembrar e refletir sobre a autonomia que é trabalhada com nossos alunos idosos, visando sempre a qualidade de vida dos mesmos.

Nesses artigos da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível lembrar da escola e refletir sobre a prática, contudo, percebe-se também que muito já se avançou na independência e participação social de muitos alunos que foram inseridos no mercado de trabalho devido à preparação para a vida que foi realizada no ambiente escolar dessa investigação.

Foi apresentado o conteúdo do art. 59, que diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos etc.; terminalidade específica; professores especializados; Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, entre outros direitos.

O art. 60 também diz que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Com os fragmentos acima os participantes foram motivados a refletir sobre: **“Como ocorre o trabalho pedagógico na Escola Especializada?”**, e **“Onde a autonomia se encaixa no trabalho que desenvolvo com os alunos?”**

Após o estudo dos artigos da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do intervalo, direcionamos nosso olhar ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no que se refere à autonomia. Estudar um documento interno, com o olhar direcionado a um tema específico, reforça a importância desse tema e direciona novos olhares para a mesma situação. Como no fragmento abaixo que demonstra a importância do professor estar atento e anotando o desenvolvimento do aluno, bem como suas manifestações de autonomia.

O professor deve estar atento, observando e anotando as atitudes, participações, interesses, comunicação oral e escrita, expressão de ideias e autonomia, entre outros comportamentos dos estudantes. Identificar as causas das dificuldades específicas dos estudantes no processo de aprendizagem, tanto relacionadas às habilidades adaptativas, quanto à apreensão dos conteúdos acadêmicos, coletando dados para que o planejamento seja ajustado e contemple intervenções específicas para cada estudante (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019, p.31).

Outros fragmentos abordados que propiciaram a reflexão da prática foram :

Tanto o currículo formal quanto o currículo funcional foram elaboradas seguindo princípios, direitos e orientações, buscado meios úteis e práticos favorecendo o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento e a autonomia, bem como sua Inclusão Social (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019, p.40).

Em cada campo de experiência há expectativas de aprendizagem. 1. O EU, O OUTRO E O NÓS, neste campo, espera-se que a criança saiba respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia emocional (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019, p.79).

O professor prima pela autonomia do educando, mas sempre que necessário usa de artifícios e intervenções que estimulam sua participação e respostas diante de cada atividade, favorecendo assim, incentivar e buscar por pensamento criativo, e sua aprendizagem (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2019, p. 95).

Nas citações acima, os participantes foram questionados a todo momento de que forma viam as palavras autonomia refletidas na prática e como faziam para desenvolver o que estava solicitado no PPP. As discussões sempre buscavam pela reflexão de que a autonomia está ligada diretamente à autoestima e a autoconfiança dos alunos.

Houve um momento de falas dos professores referindo-se à autonomia nesse momento histórico de pandemia, afastamento social e aulas remotas, com os alunos tentando escrever mensagens, mandar áudios, fotos das atividades para os professores e também tentando realizar pesquisa na internet, o que, além de uma inclusão digital, configura-se em um desenvolvimento da autonomia de acordo com o que é possível nesse momento. Sabemos que, infelizmente, muitos alunos não têm acesso ao recurso tecnológico e que nada substitui a presença do professor no ensino, principalmente no ensino de alunos com deficiência, bem como é imprescindível o desenvolvimento na socialização que ocorre no ambiente escolar.

O encerramento do curso deu-se com os agradecimentos; lembrete da importância de responder ao questionário final e a apresentação da música “Na Barriga do Vento”, do cantor e compositor Arnaldo Antunes.

Na Barriga do Vento

Tem o tempo de ser um bebê  
Tem um verde pra amadurecer  
Pra depois ir sozinho  
Seu caminho vai fazer

Tem a água do rio pra beber  
Tem a água do céu pra chover  
Tem a noite e o dia  
Dando linha pra você

Filho amado  
Quer voar  
Quando chegar  
Sua hora estarei ao seu lado pra te impulsionar

Meu rebento  
Meu bebê  
Quando crescer  
Na barriga do vento sua asa batendo hei de ver

Tem cavalo que faz pocotó  
Tem o galo que cocorocó  
E também o saci que anda numa perna só

Tem a brisa pra descabelar  
O cadarço pra desamarrar  
Tem papai e mãe mais dindinha pra cuidar

Filho amado  
Quer voar  
Quando chegar  
Sua hora estarei ao seu lado pra te impulsionar

Meu rebento  
Meu bebê  
Quando crescer  
Na barriga do vento sua asa batendo hei de ver (ANTUNES, 2020).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do Processo Educativo Tecnológico apresentado, possibilitou conhecer as percepções dos profissionais docentes envolvidos diretamente com o ensino de alunos deficientes no que se refere à construção e desenvolvimento da autonomia, além de também tornar possível descobrir, por meio dos questionários, o quanto essa formação continuada contribuiu e transformou as percepções pré existentes sobre o tema, no sentido de ampliar a compreensão sobre as possibilidades do trabalho pedagógico, e de favorecer e direcionar o desenvolvimento da autonomia possível em alunos com características tão singulares.

Assim, esse curso possui condições de replicabilidade em uma outra escola de educação especial e também em qualquer outra escola com particularidades próprias e que necessita de um olhar diferenciado, desde que realizada as adaptações necessárias. Dessa forma, reiniciar essa discussão sobre autonomia em outra escola que atenda alunos com necessidades educativas especiais é válido por se tratar de um tema importante e que interfere diretamente na vida prática do aluno.

As ferramentas tecnológicas utilizadas na aplicação desse processo educativo, como o *Google Meet* e o *Google Forms*, mostraram-se eficientes para com o intuito que foram utilizadas: permitir reuniões síncronas e o recebimento, preenchimento e envio de questionários. O uso de ferramentas tecnológicas na educação voltada para a realização da formação docente tem mostrado grande importância, principalmente no contexto mundial atual de distanciamento social devido a uma pandemia.

Ainda sobre o curso aplicado, foi possível confirmar que sempre podemos aprender um pouco mais e que o diálogo com os colegas de profissão, em um momento formal como o do curso, traz grandes possibilidades de melhorar a prática, ao analisar a diversidade discente existente, aceitando-a e valorizando-a, no sentido de propiciar as condições adequadas de desenvolvimento da autonomia. Assim, as reflexões geradas propiciaram um aprofundamento no entendimento do conceito estudado, o que favorece a buscas de técnicas e atividades práticas para se aplicar com os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. **Na barriga do vento**. O Real Resiste. Duração 4. 34 min. 2020, Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSAdqzOuHo>. Acesso em 21 abr. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990** – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 jan. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 13.146, de 6 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 out. 2020.
- CAPES. **Documento de área - ensino**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- INSTITUIÇÃO PESQUISADA. **Projeto político pedagógico**. Curitiba: SEED, 2019.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS INICIAL E FINAL**

## Questionários : Diálogos sobre a autonomia na Deficiência

1. Endereço de email:

---

---

2. (Apenas no Questionário Inicial) Escreva abaixo o nome de uma flor, esse codinome será utilizado para preservar sua identidade.

---

---

---

3. De forma detalhada, escreva sobre o sentido do conceito de autonomia para você?

---

---

---

---

4. É possível construir a autonomia do aluno por meio do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Especial? Se a resposta for positiva, justifique com exemplos da sua prática diária.

---

---

---

---

---

5. Na sua opinião, o que é necessário ao professor, no sentido de proporcionar maiores condições de ajuda na construção da autonomia discente?

---

---

---

---

6. (Apenas no Questionário Final) Reflita sobre a transformação de suas percepções sobre autonomia no decorrer dessa Formação Continuada.

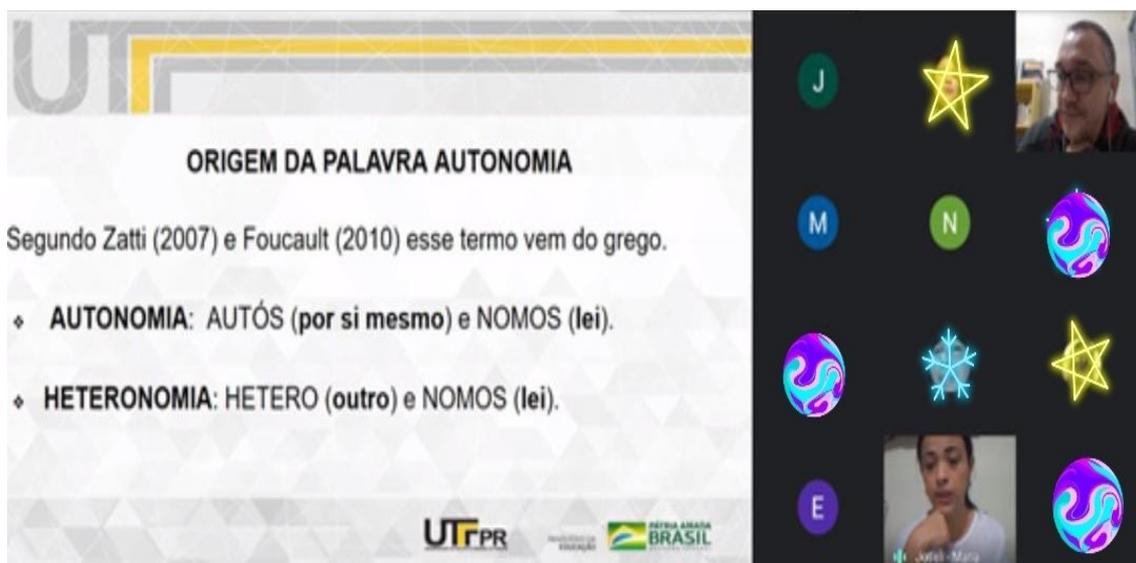
---

---

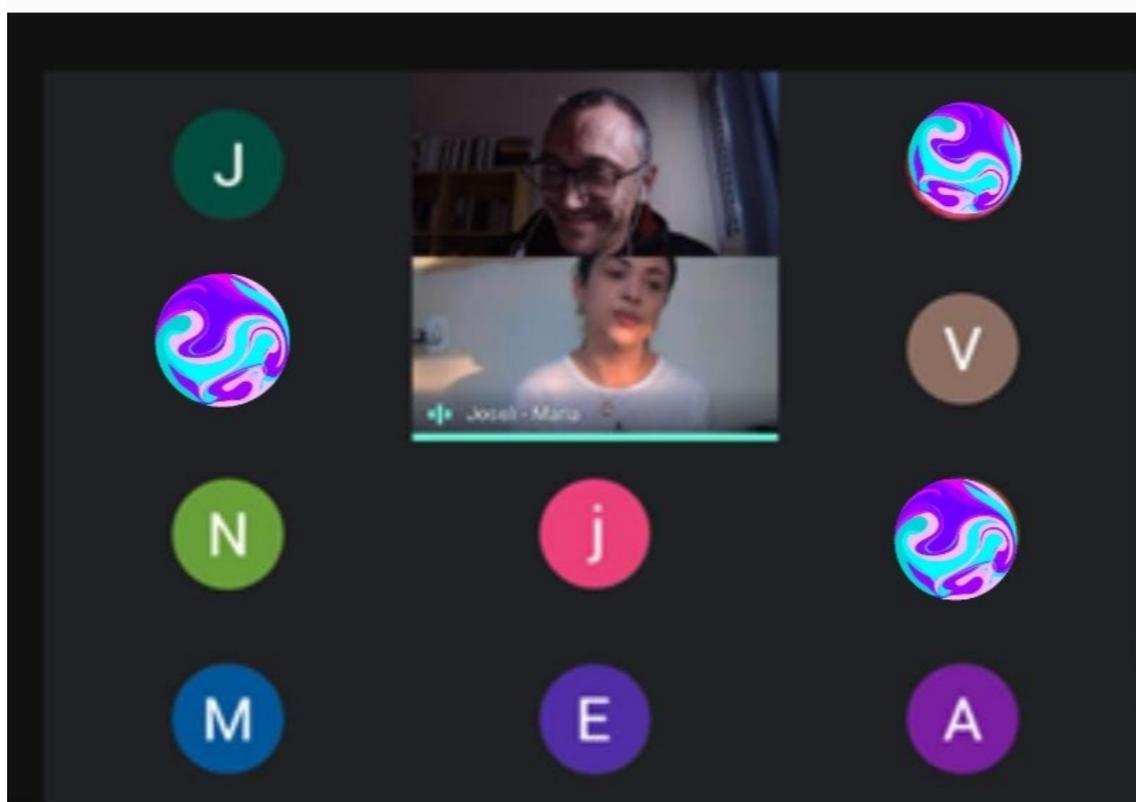
---

---

## APÊNDICE B – IMAGENS DOS MOMENTOS SÍNCRONOS



Fonte: Autoria própria (2021)



Fonte: Autoria própria (2021)



Fonte: Autoria própria (2021)

## ANEXO A – CERTIFICADO FRENTE E VERSO



República Federativa do Brasil  
Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## CERTIFICADO

Certificamos que **Joseli Maria Jofre** foi formador do curso DIÁLOGOS SOBRE A AUTONOMIA NA DEFICIÊNCIA, promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procópio, realizado no período de 18/05/2021 à 15/06/2021, com carga horária de **80 h**.

Cornélio Procópio, 14 de julho de 2021.

**Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias do Câmpus Cornélio Procópio**

a autenticidade deste documento pode ser verificada através da URL:  
<http://apl.utfpr.edu.br/extensao/validar/DD83A63110B046EA9C2F632E545A0E0E>



Fonte: Autoria própria (2021)

## CERTIFICADO

DIÁLOGOS SOBRE A AUTONOMIA NA DEFICIÊNCIA

**Coordenador: David da Silva Pereira**

---

Conteúdo programático:

Na **primeira** fase, a pesquisadora dialogou com os profissionais da Educação para ter acesso, ou seja, ouvir a ideia de autonomia que eles trazem e construir um panorama das significações pré-existentes, para isso foi utilizada a ferramenta tecnológica Google Meet que propiciou um momento de diálogo virtual, os participantes que se sentiram à vontade poderão se apresentar e falar de sua trajetória profissional, após, será apresentado trechos de documentos que tratam da autonomia. Os mesmos documentos foram acessados pelos participantes de forma assíncrona para aprofundamento no que foi discutido e como complemento de carga horária para a certificação.

Na **segunda** fase, Foram apresentados alguns trechos de textos também nesse momento síncrono, que foram estudados na videoconferência e tiveram seu aprofundamento realizado no momento assíncrono.

Na **terceira** fase do processo educativo tecnológico, o Orientador dessa investigação, o Professor David da Silva Pereira, foi convidado a estar presente para acompanhar os estudos e contribuir com seus conhecimentos sobre o tema em estudo

Fonte: Autoria própria (2021)