

AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

Elisiane Perufe Alles
Universidade Federal do Paraná
alles.elisiane@gmail.com
Maria de Fátima Joaquim Minetto
Universidade Federal do Paraná

Received: 12 marzo 2024
Revised: 13 marzo 2024
Evaluator 1 report: 17 abril 2024
Evaluator 2 report: 28 abril 2024
Accepted: 03 mayo 2024
Published: junio 2024

RESUMO

Este estudo tem abordagem qualitativa, objetiva examinar as percepções dos professores acerca do desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar. Sendo utilizado questionários e o protocolo de registro de aprendizagem como instrumentos de coleta de dados. Os participantes foram 15 professores da região metropolitana de Curitiba. Os dados foram coletados antes (pré-teste) e após (pós-teste) a um Programa de formação continuada de professores- EPADI desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem pela Universidade Federal do Paraná. O desenho da pesquisa permitiu uma análise longitudinal das mudanças na percepção dos professores sobre a autonomia dos estudantes. Os dados foram analisados utilizando análise de conteúdo temática. As respostas dos professores foram categorizadas em temas relacionados à autonomia, autoconfiança, experiência direta, individualidade, inclusão e igualdade, atividades lúdicas e participação da família. Os resultados indicam que a autonomia, na percepção dos professores, é fortalecida quando o estudante se sente confiante e valorizado, e que a aprendizagem eficaz é uma construção mútua entre ambos. Além disso, o estudo destaca a importância de estratégias de ensino personalizadas que considerem as necessidades individuais do estudante e a participação da família no desenvolvimento da autonomia. As descobertas têm implicações significativas para a prática educacional e fornecem insights valiosos para futuras pesquisas na área da inclusão escolar.

Palavras-chave: deficiência intelectual; autonomia; formação continuada

ABSTRACT

Autonomy of students with intellectual disabilities in the school context from the teachers' perception. This study has a qualitative approach, aims to examine teachers' perceptions about the development of autonomy of students with intellectual disabilities in the school context. Questionnaires and the learning record protocol were used as data collection instruments. The participants were 15 teachers from the metropolitan region of Curitiba. The data were collected before (pre-test) and after (post-test) a Continuing Education Program for Teachers - EPADI developed in the virtual learning environment by the Federal University of Paraná. The research

AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

design allowed a longitudinal analysis of changes in teachers' perception about students' autonomy. The data were analyzed using thematic content analysis. The teachers' responses were categorized into themes related to autonomy, self-confidence, direct experience, individuality, inclusion and equality, playful activities and family participation. The results indicate that autonomy, in the teachers' perception, is strengthened when the student feels confident and valued, and that effective learning is a mutual construction between both. In addition, the study highlights the importance of personalized teaching strategies that consider the individual needs of the student and the participation of the family in the development of autonomy. The findings have significant implications for educational practice and provide valuable insights for future research in the area of school inclusion.

Keywords: intellectual disability; autonomy; continuing education

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, que visa garantir o acesso e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar (Mendes, Almeida & Toyoda, 2011), é um tema de crescente importância no cenário educacional brasileiro. Este artigo concentra-se em um aspecto específico da inclusão escolar: o desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiência intelectual (DI).

A autonomia, definida como a capacidade de tomar decisões e agir de forma independente, é um objetivo central na educação de todos os estudantes. No entanto, para estudantes com DI, o desenvolvimento da autonomia não é apenas um propósito, mas uma necessidade crucial. A aquisição de autonomia pode melhorar significativamente a qualidade de vida desses estudantes, permitindo-lhes participar ativamente da sociedade e alcançar seu potencial máximo (Lepri, 2019; Thompson et al., 2009).

Este estudo, aqui apresentado objetiva examinar as percepções dos professores sobre a autonomia dos estudantes com DI. Esse artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado intitulada Programa Estratégias Pedagógicas Autonomia e Deficiência Intelectual (EPADI): formação continuada EaD para professores.

METODOLOGIA

Participaram da formação continuada 15 professores da Região Metropolitana de Curitiba, que possuem em sala de aula, estudantes na faixa etária dos 7 aos 12 anos com DI.

O Programa de formação continuada EPADI foi estruturado e desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Paraná (Moodle), composto pela Ambientação (como utilizar o Moodle) e três unidades de conhecimento, a saber:

1. Unidade 1: Compreendendo a deficiência intelectual e o papel que o contexto desempenha no desenvolvimento do indivíduo;
2. Unidade 2: Autonomia e autoadvocacia: assimilando concepções e,
3. Unidade 3: Planejando as minhas estratégias pedagógicas.

Na Unidade 2, os professores tiveram acesso e foram instruídos a aplicar o Questionário de autonomia. Cabe salientar que todas as unidades de conhecimento foram compostas por encontros síncronos e assíncronos; atividades teóricas e práticas; leituras obrigatórias e complementares.

INSTRUMENTOS

Questionário de autonomia: O questionário de autonomia busca avaliar as percepções e ações atreladas à autonomia do estudante com DI, é composto por 25 perguntas as quais foram embasadas na Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación desenvolvida por Alonso e pesquisadores do Instituto Universitario de Integración en la Comunidad da Universidade de Salamanca (2014) e na escala Supports Intensity Scale na versão criança (SIS-C™; Thompson et al., 2016).

Sugere-se que o questionário seja preenchido pelo estudante, com o auxílio de alguém que o conheça e que possa fornecer os apoios necessários, como ir descrevendo ou exemplificando as perguntas, conforme apresentado no manual do usuário fornecido junto ao questionário. Para o preenchimento das perguntas, utiliza-se a seguinte chave de pontuação:

1. Não, nunca tenho oportunidade;
2. Às vezes tenho oportunidade e
3. Sim, sempre tenho oportunidade.

Além de uma identificação inicial do estudante, elencando nome, idade, escolaridade, onde estuda, se frequenta o atendimento educacional especializado ou sala de recurso, se possui alguma deficiência, acompanhamento médico e/ou terapêutico.

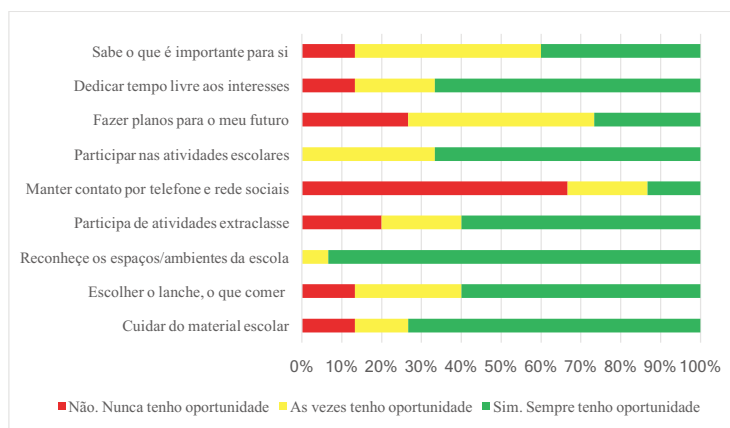
Protocolo de registro de aprendizagem: Uma ferramenta para avaliar o desempenho dos estudantes com DI. Este protocolo, fundamentado nas pesquisas de Boueri (2010; 2014), Lopes (2016), Zutião (2016, 2020), Ferreira (2022) e Alles (2020), foi empregado para avaliar as habilidades dos estudantes com DI no desenvolvimento da autonomia no ambiente escolar, em relação às práticas implementadas pelos professores participantes do estudo. O protocolo visava permitir que o professor pudesse observar e avaliar o desempenho do aluno durante as práticas pedagógicas propostas, refletindo sobre os níveis de apoio necessários nos comportamentos vinculados ao desenvolvimento da autonomia no contexto escolar. Durante a formação, os professores foram orientados sobre como estruturar e utilizar este recurso. O qual é composto por três colunas: a primeira relacionada às habilidades para a autonomia, fundamentada no questionário de autonomia e na teoria da autodeterminação; a segunda coluna refere-se aos níveis de apoio necessários; e a terceira coluna é destinada para anotações e considerações que o professor considere pertinentes. A pontuação atribuída pelos professores em cada cadeia de comportamento foi analisada de acordo com a seguinte escala: 0 - Nenhum apoio; 1 - Monitoramento; 2 - Dicas verbais; 3 - Dicas verbais e gestuais; 4 - Ajuda parcial; 5 - Ajuda total.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão dos resultados, optou-se em subdividir as 25 perguntas que compõe o questionário de autonomia em quatro categorias, a saber: autonomia (nove perguntas); autorregulação (três perguntas); empoderamento (seis perguntas) e autoconhecimento (sete perguntas).

Na categoria intitulada “Autonomia”, é possível verificar a percepção dos estudantes em terem oportunidades, principalmente em reconhecer os espaços/ambientes da escola (93%); cuidar do material escolar (73%); participar nas atividades escolares e dedicar tempo livre às atividades que têm interesse (67%). Em contrapartida, 47% às vezes têm oportunidade de fazer planos para o futuro e saber o que é importante para si. No que concerne a não ter oportunidade, 67% têm a percepção de não ou nunca ter oportunidade de manter contato por telefone e redes sociais com colegas e amigos.

Gráfico 1 – Questionário Categoria Autonomia. Fonte: Dados da pesquisa (2023)



AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

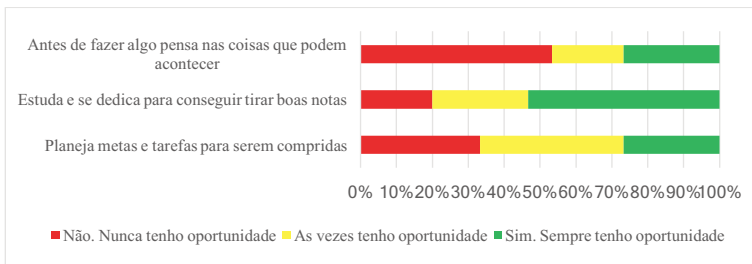
Por meio dos resultados, observou-se que os estudantes com DI demonstram maior autonomia em habilidades estruturais e rotineiras do ambiente escolar. As hipóteses possíveis para esses dados são:

- Um ambiente estruturado: uma vez que a escola fornece um ambiente estruturado com rotinas consistentes e previsíveis, o que pode facilitar a capacidade dos estudantes de reconhecer e se deslocar no ambiente escolar.
- Apoio e Orientação: a possibilidade de o estudante receber apoio e orientação constantes de professores e/ou outros profissionais, promovendo a participação nas atividades escolares.
- As Adaptações Pedagógicas, mediante a inclusão, evidenciam a necessidade de adaptações nas práticas pedagógicas.

Portanto, embora os estudantes com DI possam demonstrar maior autonomia em certos aspectos da vida escolar, eles podem enfrentar desafios significativos ao tentar desenvolver habilidades sociais fora da escola. Isso pode ocorrer talvez por não compreenderem completamente os códigos sociais e, geralmente, dependerem de um apoio extra para decifrar esses sinais.

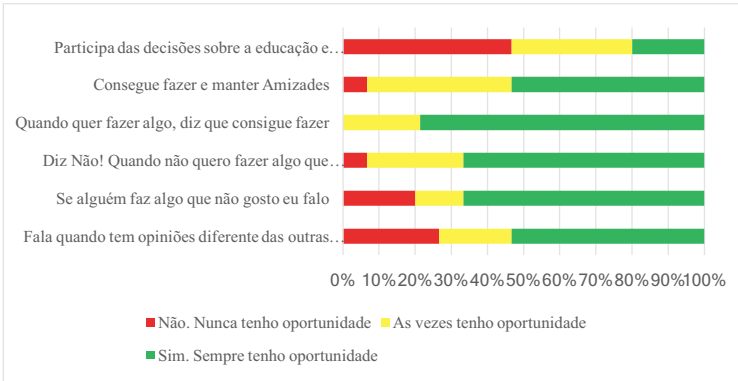
A autorregulação é a categoria na qual os estudantes com DI apresentaram os maiores índices de percepção em não terem ou às vezes terem oportunidades de experienciar. Neste viés, 53% sinalizaram não ter oportunidade de pensar antes nas consequências do que podem acontecer e 20% em às vezes ter oportunidade. Planejar metas e tarefas para serem cumpridas é uma oportunidade que 40% às vezes possuem e 33% não ou nunca tiveram. Uma prerrogativa para esses resultados pode estar atrelada às limitações que estudantes com DI apresentam em autorregular a aprendizagem, estruturando, monitorando e avaliando o seu próprio aprendizado.

Gráfico 2 – Questionário categoria autorregulação. Fonte: Dados da pesquisa (2023)



O empoderamento, assim como a autodeterminação, são as habilidades necessárias para o indivíduo agir como o agente causal primário na vida e fazer as próprias escolhas livres de influência ou interferência externa (Wehmeyer, 1992). Observa-se que 47% não participam ou não tiveram oportunidade de participar das tomadas de decisões sobre sua educação e aprendizado e 33% às vezes. Nos dados nacionais do projeto de validação da SIS-C, 91% na mesma faixa etária desta pesquisa necessitam de algum tipo de apoio, dos quais 53% necessitam de apoio total para participar na tomada de decisões educacionais.

Gráfico 3 – Questionário categoria empoderamento. Fonte: dados da pesquisa (2023)

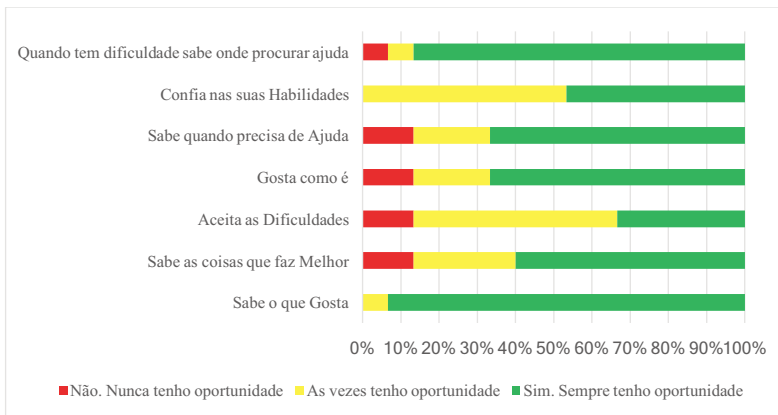


O apoio à autonomia é um aspecto crucial na educação, que envolve a criação de um ambiente que minimiza o controle e a pressão externa, ao mesmo tempo que promove a iniciativa autônoma do estudante. Isso pode ser alcançado fornecendo informações relevantes, oferecendo opções e assumindo a perspectiva do estudante (Williams et al., 2006; Lepri, 2022). Essas práticas estão alinhadas com os objetivos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que visa promover o controle e a tomada de decisões autônomas (Frielink, Schuengel & Embregts, 2018).

Ainda na categoria empoderamento, observa-se que a percepção acerca de conseguir e ter oportunidade é verificada nas maiores porcentagens no que tange a quando quer fazer algo, consegue dizer que faz (79%) e conseguir falar que não gosta quando alguém faz algo, bem como dizer não quando não quer fazer algo que é solicitado, respectivamente com 67% de terem oportunidade.

Neste viés, os resultados nos apresentam na categoria de autoconhecimentos o índice de 93% de oportunidade em saber o que gosta e 87% saber onde encontrar ajuda quando tem dificuldades. Resultados esses promissores ao autoconhecimento, demonstrando que os estudantes possuem uma compreensão de seus interesses e preferências, além de saber procurar ajuda quando necessário.

Gráfico 4 – Questionário categoria autoconhecimento. Fonte: dados da pesquisa (2023)



AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

Ao verificar os resultados no que concerne a aceitar as dificuldades e confiar nas habilidades, foi apontado por 53% dos estudantes como às vezes terem oportunidade e 13% frisaram não ou nunca terem oportunidade de aceitar as dificuldades, demonstrando uma fragilidade no que se refere a gerir suas necessidades. Tais resultados apontam uma fragilidade de uma parte significativa dos estudantes na capacidade de gerenciamento de suas próprias necessidades e desafios.

Neste contexto, no livro "Torna-se adulto: a condição adulta das pessoas com deficiência intelectual", Lepri (2022) enfatiza o aspecto dinâmico do processo de construção da identidade, introduzindo a ideia de que a formação da adultidade começa na infância. Deste modo, é fundamental compreender que, ao atribuir papéis sociais adultos às pessoas, é provável que elas adotem comportamentos correspondentes a esses papéis. Para tanto, se faz necessário romper com paradigmas e percepções errôneas acerca da DI, como a infantilização, o protecionismo e assistencialismo, os quais ainda limitam a independência e autonomia dessas pessoas. Logo, a edificação da autonomia é um processo que se materializa exclusivamente em contextos em que os indivíduos em fase de desenvolvimento são providos de oportunidades para exercer escolhas e experimentar as consequências decorrentes de suas decisões (Lepri, 2022; Bronfenbrenner, 2011; Papalia & Feldaman, 2012; Shogren et al., 2020).

Lepri (2022, p.60) descreve a socialização antecipatória (o desejo) como um processo pelo qual as pessoas são ajudadas a crescer, enfrentando suas próprias expectativas e desejos. Para facilitar esse desenvolvimento, é necessário proporcionar tempo e espaços protegidos, nos quais seja possível antecipar e começar a experimentar, de maneira segura, aspectos da vida que serão integrados no mundo ao qual aspiram pertencer. Esses podem incluir diversos ambientes, como a escola, em suas diversas formas, grupos de pares, organizações educacionais, recreativas e esportivas, oficinas, associações e, fundamentalmente, a família. Nestes contextos, os indivíduos têm a oportunidade de se preparar e antecipar as responsabilidades e desafios da vida adulta antes de atingirem oficialmente essa fase.

Assim, ao verificar os maiores índices de percepção de autonomia dos estudantes com DI, evidencia-se: saber o que gosta e reconhecer os espaços e ambientes da escola (93%), seguido de saber onde procurar ajuda (87%) e quando quer fazer algo, dizer que consegue fazer (79%). Por outro lado, ao verificar os maiores índices de percepção de falta de oportunidade em exercer a autonomia (não ou nunca ter oportunidade), evidencia-se em manter contato por telefone e redes sociais com colegas e amigos (67%); pensar no que pode acontecer antes de fazer algo (53%) e participar das decisões sobre a educação e aprendizado (47%).

De acordo com Bronfenbrenner (1992), pode haver uma suposição equivocada de que as características pessoais são as únicas responsáveis pelo desenvolvimento individual, relegando o ambiente a um papel secundário. No entanto, Bronfenbrenner argumenta que uma não pode mudar sem a outra, destacando a interdependência entre o indivíduo e o ambiente.

O autor sustenta que a capacidade de um indivíduo de modificar o ambiente só se torna realidade se for permitido que ele se envolva em ações autoguiadas, levando em consideração a interação entre características biológicas e o ambiente. Isso implica que o desenvolvimento da autonomia não é um processo isolado, mas emerge da interação entre as características pessoais do indivíduo e o ambiente em que ele está inserido (Bronfenbrenner, 1992).

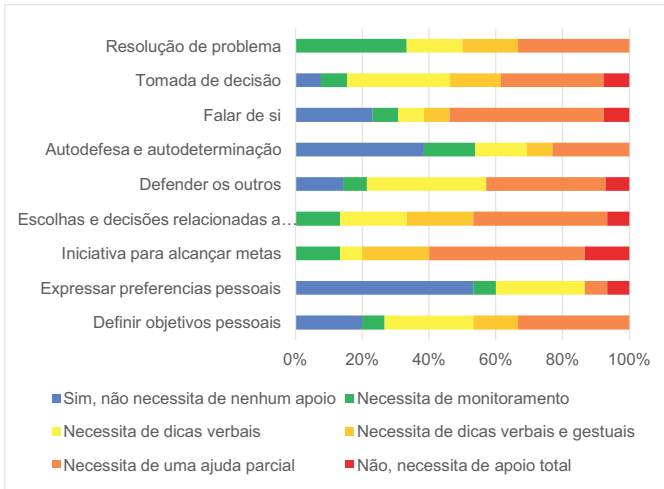
Portanto, para entender verdadeiramente o desenvolvimento da autonomia, é essencial considerar tanto as características pessoais quanto o ambiente, e como esses dois elementos interagem e influenciam um ao outro.

Diante de tais informações e averiguando os resultados presentes no protocolo de registro de aprendizagem, aplicado antes e após a formação (pré e pós-teste), foi possível identificar os tipos de apoio e as habilidades que os estudantes necessitam de um menor índice de apoio, consecutivamente maior autonomia.

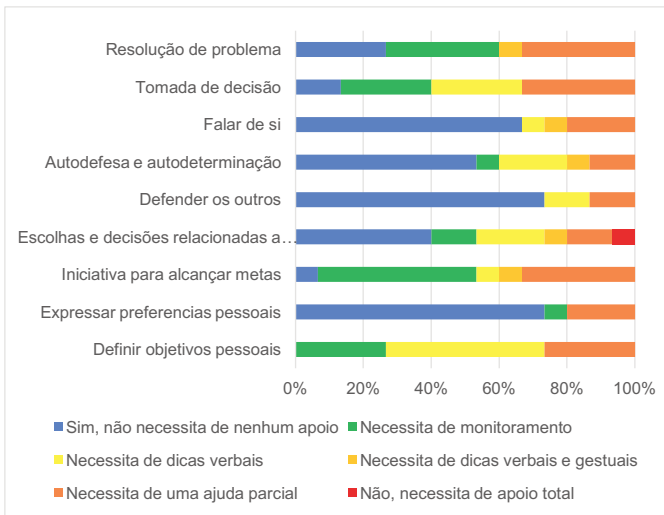
No Gráfico 5, as cores representam os apoios necessários para o estudante para os comportamentos analisados para o desenvolvimento da autonomia, sendo o vermelho um apoio total, a cor laranja ajuda parcial, amarelo dicas verbais e gestuais, a cor amarelo claro dicas verbais, verde monitoramento e azul representa a não necessidade de apoio.

DISCAPACIDAD Y NECESIDADES ESPECIALES

Gráfico 5 – Desenvolvimento da autonomia dos estudantes com di. Fonte: dados da pesquisa (2023) (Pré-teste)



(Pós-teste)



Antes do programa de formação EPADI, os professores observando seus estudantes com DI preencheram o protocolo de registro de aprendizagem, demonstrando maiores índices de apoio no que tange:

a) Ter iniciativa para alcançar metas de curto e longo prazo, incluindo a decisão e a implementação de um plano de ação vinculado à meta, acompanhando o progresso em direção à obtenção de metas e modificando a meta ou plano de ação (47% necessitam de um apoio parcial);

b) Conseguir entender que escolhas e decisões estão relacionadas a consequências e responsabilidades; identificar pessoas ou coisas que influenciem uma escolha e/ou decisão; avaliar oportunidades de fazer escolhas

AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

e decisões e tipos/nível de importância; e tomar boas decisões e entender as consequências de várias decisões (40% necessitam de um apoio parcial);

c) Utilizar estratégias de resolução de problemas e autocontrole (autorregulação) para fins sociais, pessoais e comportamentais, como gerenciamento de tempo, autoinstrução e técnicas de auto reforço dentro e fora da sala de aula (47% necessitam de um apoio parcial).

No pré-teste, evidencia-se o uso principalmente do apoio parcial e de dicas verbais. Já no pós-teste, é possível verificar um acréscimo na independência dos estudantes, não necessitando de apoio principalmente nos seguintes comportamentos:

Conseguir expressar preferências pessoais, incluindo identificar e comunicar desejos, necessidades e interesses (73% não necessitam de nenhum apoio, 20% necessitam de apoio parcial e 7% de monitoramento); b) Saber identificar oportunidades e situações em que se deve defender os outros; promover o envolvimento em organizações de autodefesa e ajudar os outros quando eles não puderem falar por si mesmos ou expressar suas preferências pessoais (73% não necessitam de nenhum apoio e 13% necessitam de dicas verbais e apoio parcial); c) Conseguir falar por si mesmo (ou comunicar) e exercer controle sobre a própria vida; aprendendo a defender de maneira eficaz e expressar preferências pessoais, necessidades e desejos de forma a maximizar o potencial que será alcançado (67% não necessitam de nenhum apoio; 20% necessitam de apoio parcial e 7% de dicas verbais e gestuais).

É evidenciado no comportamento de definir objetivos pessoais no pré-teste a não necessidade de apoio com três estudantes, porém os mesmos no pós-teste apresentaram a necessidade de dicas verbais. Uma hipótese para tal prerrogativa pode estar atrelada à atividade desenvolvida pelo professor ou à compreensão adquirida ao longo da formação no que se refere aos sistemas de apoio.

O maior índice de autonomia é verificado no item expressar preferências pessoais, corroborando com a percepção de autoconhecimento dos estudantes. É importante considerar que o autoconhecimento, bem como a gestão de dificuldades, a autonomia, o empoderamento e a autodeterminação são habilidades que podem ser desenvolvidas ao longo do tempo. Portanto, os resultados evidenciados tanto com o questionário de autonomia quanto com o protocolo de registro de aprendizagem podem auxiliar os professores nos planejamentos, na implementação de intervenções e programas de apoio que visam fortalecer tais habilidades para o desenvolvimento da autonomia e a promoção de um ambiente de aprendizagem que incentive a resiliência e a autoeficácia. Lepri (2022, p. 110) enfatiza que a responsabilidade educacional não está atrelada única e exclusivamente ao profissional de educação, mas sim a qualquer pessoa que esteja envolvida em promover, apoiar e ajudar no desenvolvimento de outra pessoa. Além disso, é fundamental escutar e manter uma comunicação com os estudantes para entender suas necessidades específicas e como a instituição de ensino e os profissionais podem melhor apoiá-los em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Neste viés, as atividades desenvolvidas pelos professores em sua maioria estavam vinculadas à temática de alfabetização e letramento (Decodificação/Fluência de leitura; Estratégia de leitura, Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita), voltadas ao estudante, respeitando as limitações, permitindo que ele aja dentro do seu tempo e disponibilizando os recursos necessários (P1). O participante P1 destaca:

'Permitindo e incentivando a sua participação efetiva em todos os contextos e atividades escolares. Respeitando o seu tempo e condições para realização das atividades. Contextualizando as propostas de forma que estabeleça relação com os diferentes espaços de convivência. Disponibilizando recursos como, materiais concretos, atividades de registro adaptadas e atividades extras (P1).'

É sabido o quão importante é conhecer o estudante e seu contexto. Lepri (2022, p.110) ao se referir ao processo educativo salienta que “é mais importante crer para ver do que ver para crer”, requerendo não apenas a competência para realizar uma análise aprofundada da realidade circundante, mas também a capacidade inerente de transcender suas manifestações superficiais, abstendo-se de aceitar passivamente a conformidade (diagnósticos, olhar para além da deficiência, categorias, etc.).

Pensar relativamente em como auxiliar o estudante com DI no desenvolvimento da autonomia foi o cerne da formação desde o primeiro encontro. Assim, no pré-teste (antes de iniciarmos o programa), os professores participantes foram questionados sobre como auxiliar os estudantes no desenvolvimento da autonomia, fornecendo uma visão valiosa das crenças iniciais dos professores. Tais crenças podem evoluir ao longo do tempo, sendo indicado pelas respostas do pós-teste.

Em suma, no pré-teste, podemos destacar que os professores:

- Valorizam a experiência direta e a aprendizagem através do erro: Muitos professores acreditam na importância de permitir que o estudante erre, refaça e corrija, com o professor atuando como mediador (P1, P5, P13, P15).
- Reconhecem a importância da individualidade do estudante: Alguns professores destacam a necessidade de adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais do estudante (P9, P11).
- Enfatizam a inclusão e a igualdade: Alguns professores acreditam na importância de incluir o estudante em um grupo sem distinção (P3).
- Acreditam no poder das atividades lúdicas: Os professores sugerem o uso de atividades lúdicas para auxiliar o estudante (P5, P6, P12).
- Defendem a importância da autoconfiança: Alguns professores acreditam que é importante dar ao estudante a liberdade para escolher e adquirir autoconfiança (P8).

Essas crenças iniciais fornecem uma visão valiosa sobre como os professores percebem o desenvolvimento da autonomia nos estudantes. Elas servem como um ponto de partida para entender como essas percepções podem evoluir ao longo do tempo.

Após a formação, novamente os professores foram questionados (pós-teste), o que possibilitou aferir que os professores:

Em suma, no pós-teste, podemos destacar que os professores:

- Enfatizam a importância da autoconfiança e autoestima do estudante: Muitos professores expressaram a importância de passar confiança para o estudante, acreditar em suas capacidades e elevar sua autoestima (P1, P8, P10, P12).
- Valorizam a experiência direta e a aprendizagem através do erro: Os professores acreditam na importância de proporcionar situações desafiadoras de aprendizagem onde seja permitido ao indivíduo se expressar e agir sobre os problemas utilizando seus recursos e condições de forma independente (P1, P5, P13, P15).
- Reconhecem a importância da individualidade do estudante: Alguns professores destacam a necessidade de entender as necessidades individuais do estudante e de adaptar as estratégias de ensino a essas necessidades (P2, P9, P11).
- Acreditam no poder das atividades lúdicas: Alguns professores sugerem o uso de atividades lúdicas para auxiliar o estudante (P4, P15).
- Defendem a importância da participação da família: Alguns professores mencionam a importância da participação da família no desenvolvimento da autonomia do estudante (P6).

Essas crenças no pós-teste fornecem uma visão valiosa sobre como os professores percebem o desenvolvimento da autonomia nos estudantes após a intervenção. Elas servem como um ponto de partida para entender como essas percepções evoluíram ao longo do tempo, em comparação com as respostas do pré-teste.

Assim, são notórias algumas mudanças significativas na percepção acerca do desenvolvimento da autonomia, como:

- Uma maior ênfase na autoconfiança e autoestima do estudante: No pós-teste, muitos professores expressaram a importância de passar confiança para o estudante, acreditar em suas capacidades e elevar sua autoestima. Isso sugere uma mudança na percepção de que a autonomia é fortalecida quando o estudante se sente confiante e valorizado.
- Foco em situações desafiadoras e tomada de decisão: No pós-teste, os professores parecem valorizar mais a exposição do estudante a situações desafiadoras e a oportunidade de tomar decisões. Isso indica uma mudança na percepção de que a autonomia é desenvolvida através da experiência direta e da resolução de problemas.

AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

- Reconhecimento da importância da individualidade do estudante: No pós-teste, os professores destacaram a necessidade de entender as necessidades individuais do estudante e de adaptar as estratégias de ensino a essas necessidades. Isso sugere uma mudança na percepção de que a autonomia é melhor desenvolvida quando o ensino é personalizado para o estudante.

- Valorização da participação da família: No pós-teste, alguns professores mencionaram a importância da participação da família no desenvolvimento da autonomia do estudante. Isso indica uma mudança na percepção de que a autonomia não é apenas desenvolvida na escola, mas também no ambiente doméstico.

Essas mudanças na percepção dos professores sugerem um entendimento mais profundo e holístico do que significa desenvolver a autonomia nos estudantes e como isso pode ser alcançado.

Outro ponto destacado pela participante P6 refere-se ao planejamento educacional individualizado (PEI) a fim de atender às necessidades dos estudantes. Neste viés, P9 reforça a importância de "compreender que cada um tem um tempo para se desenvolver e ninguém se desenvolve sozinho, precisa da interação com os pares. Nesse sentido, a turma toda se torna agente do aprendizado, uns colaborando com os outros" (P9).

Outro ponto destacado pelos participantes é a "avaliação constante da aprendizagem" (P14).

Schalock, Luckasson e Tassé (2021) destacam que para o processo de avaliação e planejamento é imprescindível observar e avaliar o estudante nos múltiplos níveis do contexto e o impacto que essas camadas de influência têm no funcionamento humano e nos resultados pessoais (Shogren, Luckasson & Schalock, 2020), propondo e elencando as prioridades e demandas pertinentes de serem advertidas antes da implementação das estratégias e dos apoios, a qual ocorre de forma fluida e recíproca entre os profissionais, a implementação, o monitoramento e a avaliação constante. Assim, uma situação de aprendizagem coexiste com três componentes: os resultados, o processo e as condições (Pozo, 2008).

No esquema de aprendizagem de Pozo (2008) enfatiza a interação entre análise e intervenção no processo de aprendizagem, e, destaca a importância de considerar tanto as características individuais do estudante quanto o ambiente de aprendizagem, bem como a importância de estratégias de ensino personalizadas que considerem as necessidades individuais do estudante e a participação da família no desenvolvimento da autonomia do estudante. Sendo enfatizado que a aprendizagem eficaz é uma construção mútua entre o professor e o estudante, cabendo ao professor estabelecer condições favoráveis para o aprendizado, permitindo que o estudante cometa erros, refaça e corrija, assim o professor atua como mediador.

O professor possibilita a aprendizagem, ao estabelecer condições favoráveis com o menor número de erros possíveis, partindo do que o estudante já sabe, e considerando as interações e mediações que corroboram com o desenvolvimento dele. Portanto, a aprendizagem eficaz é uma construção mútua, sendo imprescindível ter clareza que o professor é o mediador do processo de aprendizagem "quem constrói os andaimes a partir dos quais se edificarão os conhecimentos" (Pozo, 2008, p. 264).

É crucial que educadores e pais trabalhem juntos para apoiar o desenvolvimento dessas habilidades em todas as áreas da vida da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou uma visão valiosa sobre o desenvolvimento da autonomia em estudantes com DI e o impacto da educação neste processo na percepção dos professores, principalmente durante a aplicação do questionário de autonomia pelos mesmos, possibilitando a reflexão e estruturação da prática pedagógica. Os resultados indicam que a autonomia é fortalecida quando o estudante se sente confiante e valorizado, e que a aprendizagem eficaz é uma construção mútua entre o professor e o estudante.

A pesquisa também destacou a importância de estratégias de ensino personalizadas que considerem as necessidades individuais do estudante e a participação da família no desenvolvimento da autonomia do estudante. Estes achados têm implicações significativas para a prática educacional, sugerindo que os educadores devem se esforçar para criar um ambiente de aprendizagem que promova a autonomia e a autoconfiança dos estudantes.

No entanto, é importante notar que este estudo tem suas limitações. A amostra de professores participantes pode não ser representativa de todos os professores que trabalham com estudantes com DI. Além disso, a pesquisa dependeu das percepções dos professores, que podem ser influenciadas por vários fatores, incluindo suas próprias crenças e atitudes.

Apesar dessas limitações, este estudo contribui para a literatura existente ao fornecer insights sobre o desenvolvimento da autonomia em estudantes com DI. Futuras pesquisas poderiam explorar estratégias específicas para promover a autonomia desses estudantes e examinar a eficácia de diferentes abordagens de ensino.

Em conclusão, este estudo ressalta a importância de uma abordagem holística para a educação de estudantes com DI, que considera tanto as características individuais do estudante quanto o ambiente de aprendizagem. Através de uma formação educacional eficaz e um ambiente de aprendizagem que promove a autonomia, os estudantes com DI podem ser capacitados para alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, E.P. *Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. PR, 2020.
- Alonso, M. Á. V.; Sánchez, E. V.; Vela, M. G.; Pulido, R. F.; et al. *Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación. Manual de aplicación y corrección*. Instituto Universitario de integración en la comunidade, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014.
- Bronfenbrenner, U. *Bioecología do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Bronfenbrenner, U. *Ecological systems theory*. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (pp. 187-249), 1992. London: Jessica Kingsley.
- Ferreira, K. D. A. *Formação continuada online para professores de jovens com deficiência intelectual: uma abordagem integrativa*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.
- Frielink, N., Schuengel, C.; Embregts P. J. C. M. *Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model*. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 2018;123(1):33-49. doi: 10.1352/1944-7558-123.1.33
- Lepri, C. *A pessoa no centro: autodeterminação, autonomia e adultidade para pessoas com deficiência*. Tradução: Ilse Paschoal Moreira e Fernanda Landucci Ortale. Campinas, SP: Saberes Editora, 2019.
- Lepri, C. *Tomar-se adulto. A condição adulta das pessoas com deficiência intelectual*. 1ª ed Campinas, SP: Idisa, 2022.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y.. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. *Educar Em Revista*, (41), 80–93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>
- Papalia, D. E.; Feldman, R. D. *Desenvolvimento humano* (12 ed.) Porto Alegre, RS: Artmed: 2012.
- Pozo, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre : Artmed, 2008.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. AAIDD. 2021
- Shogren, K. A.; Luckasson, R.; Schalock, R. L. *Using a multidimensional model to analyze context and enhance personal outcomes*. *Intellectual and developmental disabilities - AAIDD*, 2020, Vol. 58, No. 2, 95–110.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., et al., *Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability*. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 135- 146, 2009.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L; Hughes, C.; Shogren, K. A; et al. *Supports Intensity Scale - Children's Version User's Manual*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2016.
- Wehmeyer, M. L. *Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation*. *Education and Training in Mental Retardation*, Vol. 27, No. 4. 1992.

AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., et al. (2006). *Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial*. *Health Psychology*, 25(1), 91–101.

Zutião, P. *Programa Ead "Vida Independente" para Familiares de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual*. 187 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2020.