ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Sandra Patrícia Duarte Silva

Perspetivas dos profissinais e dos pais de crianças com incapacidades sobre autodeterminação

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orientação
Prof.ª Doutora Joana Cadima

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

setembro 2013

"O caminho tem de ser encontrado e percorrido por ti.
No caminho que decidires trilhar eu estarei a teu lado, mas jamais à tua frente.
Aprende a seguir o que queres e não o que os outros pretendem.
Sê simplesmente tu."
(anónimo, s.d.)

AGRADECIMENTOS

"Uma das maiores capacidades do ser humano é saber valorizar o trabalho ou as ações de outras pessoas, apesar de não ser algo muito frequente, ainda existem pessoas que se importam com amigos e familiares e fazem questão de fazer um elogio para elevar a autoestima, a motivação pessoal. Muitas vezes algumas poucas palavras são suficientes para despertar no interior de uma pessoa a força necessária para levantar-se e seguir adiante em sua jornada."

(Luís Alves, coach e consultor)

A realização desta investigação foi concretizável, devido a um conjunto de fatores, que nas diversas etapas percorridas, ganharam consistência, inevitavelmente por ter contado com o precioso apoio de todas as pessoas, que de forma direta e indireta contribuíram para o alcance de mais uma meta, e que com as suas poucas palavras despertaram no meu interior a força necessário para percorrer este longo caminho.

Primeiramente, começo por salientar a valiosa colaboração e partilha de saberes da orientadora deste projeto, Doutora Joana Cadima, que sempre se manteve disponível e atenta ao fluir deste projeto.

Cabe ainda agradecer a cooperação da Dra. Meg Grigal que prontamente me facultou a permissão para utilizar e adaptar as ferramentas fruto do seu trabalho, bem como a todos os intervenientes que viabilizaram uma tradução, adaptação e validação coerente e eficientes destas ferramentas.

Às diversas instituições, profissionais e famílias que participaram neste estudo e assim possibilitaram a realização do mesmo.

Ressalvo a partilha de conhecimento e saberes da orientadora e do João, ao nível do tratamento estatístico, contribuindo assim para o sucesso da apresentação dos resultados obtidos.

Agradeço a toda a minha família e às pessoas que de uma forma mais próxima fazem parte da minha vida, pela disponibilidade incondicional,

carinho e compreensão em todos os momentos que fizeram parte deste longo percurso.

Por fim, um sentido agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho e que não foram excecionalmente mencionados.

O meu muitíssimo obrigado

RESUMO

A promoção da autodeterminação dos alunos com ou sem incapacidade tem sido um tema central em diversas áreas, nomeadamente na educação especial.

A autodeterminação refere-se a ações volitivas que permitem ao indivíduo escolher as suas opções e assim manter ou melhorar a sua qualidade de vida. Assim, um comportamento autodeterminado refere-se às ações que são identificadas por quatro caraterísticas: autonomia, autorregulação, *pyschologically empowered* e autorrealização Wehmeyer (2006).

Muitos autores referem que, por mais grave que sejam as dificuldades das crianças, elas continuam a ter direito a serem o mais autodeterminadas possíveis. Estudos mostram que a promoção de autodeterminação permite de forma positiva o desenvolvimento de competências (sociais, educacionais, emocionais) de sujeitos com dificuldades graves (Wehmeyer, 2003).

Concomitantemente, a autodeterminação é consistente com a filosofia de inclusão dos indivíduos com incapacidades nos diversos contextos em que estão inseridos.

São várias as entidades responsáveis por estimular a autodeterminação nos indivíduos, sendo a escola e a família, pilares fundamentais na vida de uma criança, e consequentemente pela promoção de autodeterminação (Ward, 1998).

No entanto, são escassos os estudos que analisaram o grau de familiaridade que os profissionais e os pais possuem sobre a autodeterminação. É assim objetivo principal desta investigação, tentar perceber quais são as perspetivas dos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades, sobre a autodeterminação, através de um estudo quantitativo descritivo exploratório.

No decorrer do estudo serão apresentados e discutidos os resultados, bem como as suas implicações no contexto de educação especial e de ambientes inclusivos.

Palavras-chave: autodeterminação; educação especial; inclusão; formação profissional; incapacidades

ABSTRACT

The promotion of self-determination in students with or without disabilities has been a central theme in several areas, especially in Special Education. Self-determination is referred to volitional actions that allow the individual to make his own choices thus maintaining or improving his quality of life.

Therefore, a self-determined behavior refers to the actions that are identified by four characteristics: autonomy, self-regulation, psychologically empowered and self-realization (Wehmeyer, 2006).

Several authors state that no matter how serious the difficulties of the children are, they are still entitled to be as self-determined as possible. Studies show that the promotion of self-determination allows a positive skills development (social, educational, emotional) of individuals with serious difficulties (Wehmeyer, 2003).

Simultaneously, self-determination is consistent with the philosophy of inclusion of individuals with disabilities in the various contexts in which are inserted.

There are several entities responsible for stimulating self-determination in individuals, school and family, the main pillars in the life of children, and consequently by promoting self-determination (Ward, 1998).

However, studies that have analyzed the degree of familiarity that professionals and parents have about self-determination are scarce. Therefore, the main objective of this investigation is to try to understand the perspectives of professionals and parents of children with incapacities about self-determination, through a quantitative descriptive exploratory study.

During this study, results will be presented and debated, as well as their implications in the context of special education and inclusive environments.

Keywords: self-determination; special education; inclusion; professional formation, incapacities

ÍNDICE

RESUMO i
ABSTRACT iii
ÍNDICE DE TABELAS vii
ÍNDICE DE FIGURAS viii
INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO
1. 1. AUTODETERMINAÇÃO 2
1.1. 1.Conceito de autodeterminação 2
1.1. 2.Autodeterminação e a criança com incapacidades 6
1.2. IMPORTÂNCIA DA AUTODETERMINAÇÃO 9
1.2. 1.A autodeterminação e a escola inclusiva 10
1.2.2.O papel da família 13
1.2.3.O papel dos profissionais de saúde e educação 15
1.2.4.Autodeterminação e o programa educativo individual (pei) 18
1.2.5.A relação profissional-aluno 20
CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPIRICO
2.1.MÉTODO 25
2.2.PARTICIPANTES 26
2.3.DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS 26
2.4.INSTRUMENTOS 28
2.5.PROCEDIMENTOS 31
2.6.RESULTADOS 32
2.6.1.Perspetivas dos profissinais sobre autodeterminação 32
2.6.2.Perspetuvas dos pais sobre autodeterminação 35
2.6.3.Fontes de informação da autodeterminação 39
2.6.4.Associações entre perspetivas dos profissionais e dos pais sobre autodeterminação e os dados sociodemográficos 40

2.6.5.Relação profissional - aluno 41
2.7.DISCUSSÃO DE RESULTADOS 43
2.8.CONCLUSÃO 50
BIBLIOGRAFIA 51
ANEXOS

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Participantes 26

Tabela 2: Tipo de incapacidades 26

Tabela 3: Dados sociodemográficos 27

Tabela 4: Consistência interna das subescalas Dependência, Proximidade e Conflito 30

T**abela 5:** Perspetivas dos profissionais em relação às componentes de autodeterminação 33

Tabela 6: Correlação de Spearman entre a familiaridade dos profissionais com o conceito de autodeterminação e seus componentes 34

Tabela 7: Perspetivas dos pais em relação às componentes de autodeterminação 36

Tabela 8: Correlação de Spearman entre a familiaridade dos pais com o conceito de autodeterminação e seus componentes 38

Tabela 9: Correlação de Spearman entre a familiaridade dos profissionais e dos pais com o conceito de autodeterminação e os dados sociodemográficos 40

Tabela 10: Correlação de Spearman entre o conceito de autodeterminação e conflito, proximidade e dependência 41

Tabela 11: Médias da escala tota e subescalas da relação profissional - aluno Anexo 7

Tabela 12: Correlação de Spearman entre as componentes de autodeterminação e as dimensões da relação profissional-aluno Anexo 8

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Funcional da autodeterminação de Wehmeyer 3
Figura 2: Modelo de autodeterminação em cinco etapas 5
Figura 3: Modelo concetual da relação professor-aluno 21
Figura 4: Familiaridade dos profissionais sobre a autodeterminação 32
Figura 5: Familiaridade dos pais sobre a autodeterminação 35
Figura 6: Fontes de informação 39

INTRODUÇÃO

A ambição de todos os indivíduos é a obtenção da autodeterminação, tornando-se assim capazes de comandar as suas vidas, tendo em conta as suas crenças, desejos e necessidades. No entanto, tal como indica a frase, que ao longo de vários anos acompanha a investigadora, o caminho de cada sujeito deve ser percorrido pelo próprio, mas o trajeto, nunca é realizado solitariamente, dado que o crescimento social, emocional, profissional e intelectual tem sempre por base determinadas variáveis, como por exemplo os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos e também pelas interações que estabelecem, quer seja com a família, amigos e profissionais (Wehmeyer & Field, 2007; Hoffman & Field, 2006).

No presente estudo, a participação da família e dos profissionais são o elemento chave para que estejam reunidas as condições ideais para o desenvolvimento eficiente da autodeterminação em qualquer criança, mas principalmente no caso de crianças com incapacidades severas. Vários estudos mencionam que uma das barreiras existentes no desenvolvimento da autodeterminação está intimamente ligado com o desconhecimento deste conceito (Wehmeyer & Shawartz, 1998; Wehmyer, Agran & Hughes, 2000).

Dada a inexistência de investigações a nível nacional sobre esta temática propusemo-nos a realizar este estudo, tendo como objetivos verificar quais as perceções que os profissionais e os pais apresentam sobre a autodeterminação, identificar as principais fontes de conhecimento relativos à autodeterminação, perceber quais os fatores sociodemográficos associados às perspetivas sobre autodeterminação, analisar a associação entre as perspetivas dos profissionais sobre a autodeterminação e a relação estabelecida entre profissional-aluno.

No decorrer do trabalho será abordada a teoria inerente a este tema, descritos os passos dados ao longo do estudo e discutidos os resultados e as suas implicações no contexto da educação especial e de ambientes inclusivos.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. AUTODETERMINAÇÃO

1.1.1. Conceito de autodeterminação

A investigação no âmbito da autodeterminação é relativamente recente, no entanto surgem já investigadores que consideram fundamental um desenvolvimento educacional, emocional, social e intelectual com base nos princípios da autodeterminação (Wehmeyer, 2003). Para tal, educar para a autodeterminação é necessário primeiramente compreender o que significa ser autodeterminado (Wehmeyer & Field, 2007).

Em 1985, Deci e Ryan, apresentam a primeira teoria sobre Autodeterminação. Defendem que todos os sujeitos apresentam uma *"tendência inata para elaborar um sentido do self* unificado*, ainda que este seja também determinado por fatores ambientais"*. Tentam ainda, especificar os fatores e os procedimentos que influenciam a motivação dos indivíduos para a tarefa, dando destaque à autonomia. Partem da conjetura de que todos os comportamentos humanos são conduzidos por três necessidades psicológicas básicas, constituindo a base da auto-motivação do indivíduo e da integração da sua personalidade, sendo: a necessidade de autonomia (autodeterminação); a necessidade de competência e a necessidade de relacionamento. Estas três necessidades, são aspetos fundamentas, uma vez que facilitam o desenvolvimento social e bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000a, citado por Paulino, 2009).

Martin e Marshall (1995, citado por Wehmeyer, 2001), definem que as pessoas com autodeterminação são aquelas que sabem o que querem e conhecem os passos a dar para obtê-lo. As pessoas autodeterminadas são

assim capazes de estabelecerem objetivos para a sua vida e de lutar para os alcançar, o que envolve a expressão das necessidades de cada um, a adaptação de objetivos e estratégias, bem como a criação de abordagens para resolução de problemas.

Para Wehmeyer e Metzler (1995) a autodeterminação é definida como uma construção. Ou seja, uma caraterística de um individuo que ajuda a esclarecer e prenunciar determinados aspetos do seu comportamento. Apontam ainda, para o fato de não ser possível avaliar de forma direta a autodeterminação. Assim, apenas poderá ocorrer mediante a observação das atitudes e comportamentos do individuo. Apenas e após serem avaliados esses mesmos comportamentos é que se poderá verificar se o individuo adquiriu as competências necessárias para autodeterminar o seu projeto de vida.

Alguns investigadores, perspetivam a autodeterminação como um conjunto de atitudes que possibilitam a cada sujeito estabelecer objetivos e ter a iniciativa de os atingir. Identificaram ainda algumas caraterísticas para a autodeterminação, como sendo: a autorrealização para alcançar todo o potencial, a autorrepresentação para garantir a viabilização dos serviços e concretização de todo o potencial, a criatividade para ajudar a ultrapassar os papéis estereotipados e expetativas, a assertividade para dizer de forma direta e clara quais as necessidades e o orgulho para reconhecer as suas capacidades e contribuição para a sociedade (Ward, 1998; Field, Martin, Ward & Wehmeyer, 1998a; Field, Martin, Ward & Wehmeyer, 1998b).

De acordo com Wehmeyer (2006), a autodeterminação refere-se a ações

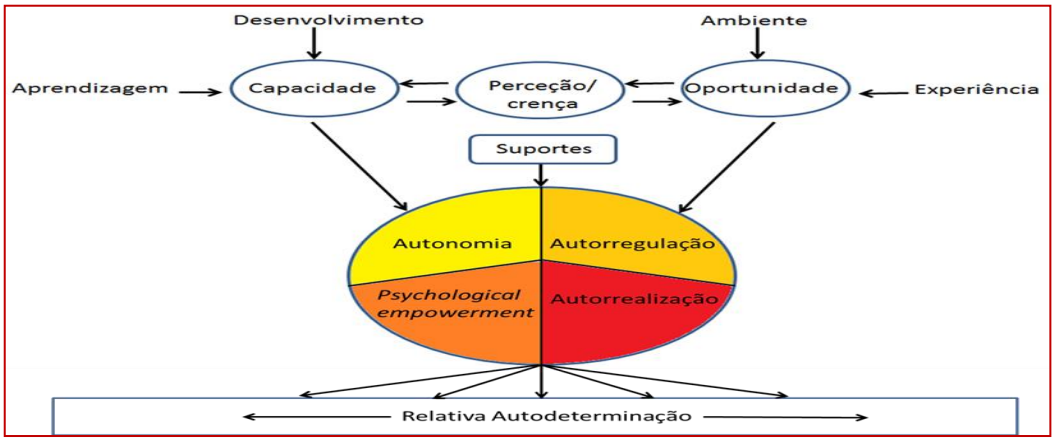


Figura 1: Modelo funcional da autodeterminação de Wehmeyer

volitivas que permitem ao indivíduo escolher as suas opções e assim manter ou melhorar a sua qualidade de vida. De acordo com o Modelo Funcional da Autodeterminação de Wehmeyer (cf. Figura 1), verifica-se que existem três aspetos importantes para que o desenvolvimento de autodeterminação seja eficiente, sendo: a) capacidade individual do sujeito, que é influenciado mutuamente pelo seu desenvolvimento e pelas suas aprendizagens; b) oportunidade, sendo esta influenciada pelo ambiente e pela experiência do individuo; c) suportes. Assim, um comportamento autodeterminado refere-se às ações que são identificadas por quatro caraterísticas essenciais, sendo: **a) autonomia** - o individuo é considerado autónomo se agir de acordo com as suas preferências, interesses e/ou competências, de forma independente, livre da influência externa e de interferências; **b) autorregulação** - os sujeitos analisam o ambiente que o rodeia e as suas opções de respostas para lidar com esses ambientes, são capazes de tomar decisões sobre como agir e agir, bem como avaliar a conveniência dos resultados da ação e para rever os seus planos, se necessário; **c) *psychologically empowered*** - inclui eficácia pessoal, personalidade e os domínios motivacionais de controlo percebido. As pessoas autodeterminadas, são psicologicamente capacitadas (*psychologically empowered)* com base nas crenças, de que possuem a capacidade de executar os comportamentos necessários e adequados, como forma de resposta a uma dada situação, colocado por um determinado ambiente e **d) autorrealização** -capacidade de os indivíduos serem capazes de utilizar o autoconhecimento que tem sobre si mesmos e os diferentes contextos (pontos fortes e fracos), que os rodeiam, de uma forma benéfica (Wehmeyer, 1999; Whitman, 1990 citado por Wehmeyer & Field, 2007; Wehmeyer & Field, 2007).

Estas ações descrevem a função do comportamento que o torna autodeterminado ou não. No entanto, para que a pessoa consiga ser o mais autodeterminada possível, é necessário que a mesma desenvolva uma série de competências, as quais constituem os elementos que compõem um comportamento autodeterminado, sendo: a) competências de escolha de decisões; b) competências de tomada de decisão; c) competências de fixação de metas e realização; d) autorregulação/competências de autogestão; e)

competências de autodefesa e lideranças; f) perceções positivas de controlo; g) eficácia e resultado expectativas; h) autoconsciência; i) autoconhecimento (Wehmeyer & Field, 2007).

Field e Hoffman (2006), mencionam que a obtenção de autodeterminação é

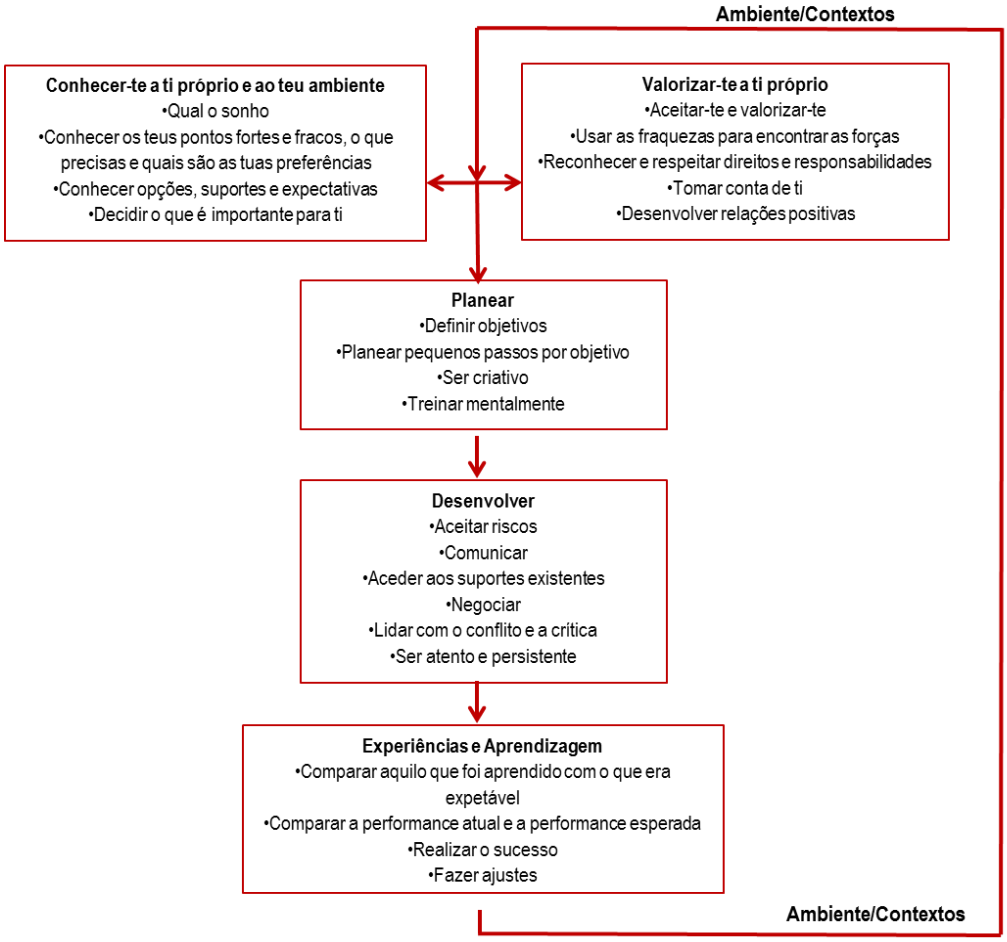


Figura 2: Modelo de autodeterminação em cinco etapas

influenciada por 5 etapas (cf. Figura 2). Os dois primeiros passos – "*Conhecer-te a ti próprio e ao teu ambiente*" e "*Valorizar-te a ti próprio*" – descreve os processos internos que fornecem uma base para agir de forma autodeterminada. "*Planear*" e **"***Desenvolver***"**, identificam as competências necessárias para agir de forma autodeterminada. Por fim, "*Experiências e Aprendizagem***"**, descrevem a importância de se refletir sobre os sucessos e rever esforços para a pessoa tornar-se autodeterminada, para que as competências e

conhecimentos que contribuíram para a autodeterminação sejam reforçados (Field & Hoffman, 2006).

Tal como já foi mencionado acima, a autodeterminação é influenciada por várias variáveis do ambiente/contexto, bem como pelo conhecimento, competência e crenças expressas pelo individuo. Field e Hoffman (2001) identificaram nove indicadores ambientais (preferencialmente de contexto educativa) que suportam a manifestação de autodeterminação, sendo: 1) no currículo, em programas de apoio à família e para os profissionais são abordados conhecimentos, competências e atitudes para a autodeterminação; 2) alunos, pais e profissionais estão envolvidos na tomada de decisão e planeamento do programa de ensino individualizado; 3) aos estudantes, famílias, profissionais são-lhes providenciadas oportunidades de escolha; 4) os estudantes, famílias, profissionais são encorajados a assumir riscos apropriados; 5) são incentivadas as relações de apoio; 6) são providenciadas instalações e material de apoio para as necessidades individuais; 7) estudantes, pais e profissionais têm a oportunidade de expressar as suas convicções e de serem compreendidos; 8) as consequências para as ações são previsíveis; 9) a autodeterminação é modelada por todo o ambiente escolar.

Assim, verificamos que, para que ocorra efetivamente a promoção de comportamentos autodeterminados, é necessário um trabalho em equipa (aluno, profissionais e família), tendo em atenção os contextos nos quais o sujeito está inserido e os materiais de apoio necessários.

1.1.2..Autodeterminação e crianças com incapacidades

A autodeterminação está estreitamente ligada com os direitos humanos, bem como os deveres e responsabilidades de cada um. A liberdade de escolha é aceite de forma uníssona como sendo, um direito de todos, incluindo os

indivíduos com incapacidade. No entanto, existe alguma incerteza no que diz respeito à sua concretização e aplicação prática (Wehmeyer & Metzler, 1995).

Carmignani (2005), menciona que quando nasce uma criança, os pais assumem-se como os seus protetores. Protegem, cuidam e escolhem o que consideram ser o melhor para a sua criança. À medida que a criança cresce, a proteção tende a diminuir, para permitir que seja ela a tomar as suas próprias decisões e assumir a responsabilidade pelos seus atos e escolhas.

Na eventualidade da criança ser portadora de alguma incapacidade, a proteção tende a ser implementada por um período de tempo mais longo, ou acaba por nunca desaparecer. Assim, a criança passa a ser vista como uma pessoa que não apresenta competências para decidir a sua vida ou para colaborar nos processos de tomada de decisão.

Muitos autores referem que, por mais grave que sejam as dificuldades das crianças, elas continuam a ter direito a serem o mais autodeterminadas possíveis, sendo mencionado por vários estudos que a promoção de autodeterminação permite de forma positiva o desenvolvimento de competências (sociais, educacionais, emocionais) de crianças, jovens e adultos com dificuldades graves (Wehmeyer, 2003; Field & Hoffman, 2001).

Já em 1972, Nirje (citado por Wehmeyer & Metzler, 1995) referia que um dos principais pontos do princípio normalizador era o de proporcionar condições para que as pessoas com incapacidades fossem tratadas com respeito, e que as suas opiniões, escolhas e desejos inerentes a uma determinada decisão fossem levadas em consideração.

Nos anos 80 do século XX, surge um novo olhar, incutindo na sociedade o dever de a mesma introduzir modificações e adaptações, de forma a acolher todos os que nela possam estar excluídos, seja por fatores económicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros **(**Emygdio da Silva, 2009). Assim, as necessidades de cada indivíduo (com ou sem incapacidade) passam a ter o mesmo valor, sendo que as mesmas deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual

oportunidade de participação (Programa Mundial de Acão para as pessoas deficientes, ponto F alínea 25, 1982).

Wehmeyer e Ward (1995, citado por Wehmeyer, 2001), explicam que o reconhecimento das competências dos indivíduos com algum tipo de incapacidades para exercerem a sua liberdade de escolha e de afirmação pessoal, levou à reorganização do "Individual with Disabilities Education Act - IDEA"[1]. Passaram assim, a ser reclamadas as necessidades, gostos e preferências dos alunos como base para o desenvolvimento de serviços de transição quer sejam no contexto escolar, como da vida escolar para a vida adulta.

Estudos desenvolvidos, na década 80, defendiam que, se os serviços de transição promoviam a passagem dos alunos da vida escolar para a vida adulta, seria necessário focarmo-nos no desenvolvimento das capacidades dos mesmos de autodirigir as suas vidas (Wehmeyer & Field, 2007).

Este propósito é suportado, por vários estudos, que referem a ideia de que quanto mais autodeterminados são os alunos quando deixam a escola, mais sucesso apresentam na sua vida adulta (Wehmeyer, 2001; Khemka, 2000; Wehmeyer & Schwarts, 1997).

Wehmeyer e Schwartz (1997) e Wehmeyer e Palmer (2001) comprovam que os alunos com dificuldade de aprendizagem ou com incapacidades intelectuais conseguiam obter maiores regalias na vida profissional quando comparados com os restantes colegas, que não tinham um nível de autodeterminação tão elevado. Outros autores explicam que a educação que aborda as diferentes componentes da autodeterminação promove o aumento da participação e a independência dos alunos com incapacidades severas em atividades comunitárias (Sowers & Powers, 1995 citado por Wehmeyer, 2001).

[1] IDEA é uma lei aplicada nos Estados Unidos da América, que garante os serviços (provenientes do estado e órgãos públicos), necessários para crianças com incapacidades (Wehmeyer & Field, 2007).

Tornar-se-ia assim, fundamental, que a promoção da autodeterminação ocorresse o mais precocemente possível, de forma a munir os indivíduos, de ferramentas e competências necessárias, para serem os próprios a comandarem a sua vida, ou de os tornar o mais autodeterminados possível (Wehmeyer & Field, 2007).

Surge assim, uma tentativa de recolocar a pessoa com incapacidade como principal elemento, em todo o processo de tomada de decisões que diga respeito à sua vida. Porém, perante a incapacidade a sociedade assume uma atitude demasiado paternal e de proteção. Negam constantemente às pessoas com incapacidade o direito de assumirem as suas responsabilidade e fazer escolhas. Esta atitude perante as pessoas com incapacidade, assume um cariz extremamente negativo, impedindo a maturidade pessoal, intelectual, emocional e social dos sujeitos, e consequentemente, impede o processo de autodeterminação e inclusão (Grigal, Neubert, Moon & Graham, 2003; Wehmeyer & Field, 2007; Ward, 2005)

Importa assim refletir sobre o que poderá estar subjacente a esta superproteção por parte das pessoas que estão diretamente ligadas à pessoa com incapacidade, sejam, familiares, amigos ou profissionais. O tipo de relação existente entre o sujeito e a pessoa com incapacidade, bem como os diferentes pontos de vista sobre o conceito de autodeterminação poderá fornecer algumas pistas para o instinto de proteção pelos mais frágeis.

1.2. IMPORTÂNCIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A construção da autodeterminação tornou-se proeminente no campo da educação especial (Doll, Sands, Wehmeyer & Palmer, 1996), sendo a família, a escola e os profissionais, os três principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento da mesma nas crianças, com ou sem incapacidades.

Em Portugal, não foram detetados estudos similares, pelo que se pensa que esta seja uma investigação inédita a nível nacional. Mais se informa que, os estudos a nível internacional, apenas se referem às perspetivas dos pais e dos professores, não sendo também detetadas dados relativos aos restantes profissionais que também participam nesta investigação, nomeadamente terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e psicólogos.

Efetivamente, um desenvolvimento eficiente da autodeterminação, requer um verdadeiro trabalho em equipa (Wehmeyer & Fied, 2007), e que se realize nos diversos contextos no qual a criança está inserida (Field et al., 1998b).

1.2.1. A autodeterminação e a escola inclusiva

Sanches-Ferreira (2007), revela que uma escola inclusiva deve relacionar de forma direta as respostas para os alunos com necessidades educativas com as que prevê para todos os alunos, concomitantemente Wehmeyer (2001), defende que todos os alunos, com ou sem incapacidades têm direito a serem o mais autodeterminados possível, devendo por isso serem criados e/ou adaptados os meios e métodos de apoio adequados, bem como aplicadas as estratégias que melhor potenciam o alcance do objetivo primordial – autodeterminação. Deparamo-nos assim, com dois conceitos, inclusão e autodeterminação, que têm por base caraterísticas muito semelhantes que os mantém intimamente ligados.

O primeiro menciona que "*a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade de tempo e de espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade*" (Sanches-Ferreira, 2007). Assim, a escola inclusiva, segundo vários autores, abrange distintos fatores, sendo: a) destina-se não só aos alunos com necessidades especiais que necessitam de apoio educacional, mas aos estudantes em geral; b) concentra-

se na resolução de problemas mais que no diagnóstico; c) orienta-se pelos princípios de equidade, cooperação e solidariedade, considerando as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade; d) preza pela inclusão total e incondicional dos alunos; e) exige uma profunda transformação do sistema educativo e uma rutura das práticas tradicionais (Moriña, 2002; Verdugo, 2009).

Para tudo isto, é necessário trabalhar as atitudes e os estereótipos, apostar na qualificação dos professores, bem como dos outros profissionais envolvidos, mudar a dinâmica da programação educacional e a conceção de currículo e os contextos em que as pessoas são incluídas (Verdugo, 2009).

Wang (1995) explica que o fator tempo é importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial orientar as crianças a aplicar o tempo no estudo, ou seja, ensiná-las a traçar metas e a selecionarem estratégias para que os possam alcançar. Por sua vez, os professores e as famílias, devem também ter a noção do tempo que a criança usa numa aprendizagem ativa, para que estes possam redirecionar a sua aplicação de forma a torna-lo mais eficaz. Outro aspeto a ter em consideração diz respeito aos ambientes/contextos onde decorrem as aprendizagens inclusivas, ou seja ao espaço.

A criação de um bom local para ensinar (Sanches-Ferreira, 2007) e devidamente organizado (tendo em conta o que se pretende trabalhar), e no qual se respeita a diversidade, constitui uma estratégia primordial para que possa ocorrer sucesso. Por fim, a qualidade dos processos existentes, bem como a dos contextos, deve ser assegurada para que efetivamente possa ocorrer a inclusão (Pinto, 2012).

Gamelas (2003), esclarece que a qualidade dos contextos deve basear-se em critérios como: a) o número de crianças por grupo, sendo os grupos mais pequenos os que apresentam mais ganhos, uma vez que têm uma prestação de cuidados mais adequados, e onde as relações afetivas entre crianças e profissionais tendem a ser mais valorizadas; b) organização das atividades e do ambiente para facilitar a participação de todos os alunos; c) o currículo deve ser cuidadosamente planeado, uma vez que deve ter em conta as caraterísticas de cada aluno e as aprendizagens que se pretendem incutir d) a preparação e

formação dos profissionais, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente. Por outro lado, encontramos profundamente enraizados na dimensão da autodeterminação, caraterísticas muito semelhantes ao mencionado anteriormente.

É importante que o desenvolvimento da autodeterminação ocorra em todos os alunos, mas em especial nos alunos com incapacidades, que muitas vezes encontram abordagens curriculares e métodos de ensino que perpetuam a sua dependência em programas e profissionais que tomam as decisões por eles. Assim, não ocorre o incentivo necessário para que estes alunos possam desenvolver a sua própria autoconsciência, sendo esta um dos pilares que compõe a autodeterminação (Blum, Lipsett & Yocom, 2002).

Portanto, a promoção da autodeterminação torna-se imprescindível no campo da educação especial, e por isso mesmo dentro das salas de aulas (Doll et al., 1996). Para que os alunos possam adquirir autodeterminação, é necessário que os mesmos sejam vistos como participantes ativos de todo o processo de ensino-aprendizagem (Wall & Dattilo, 1995).

E, acima de tudo é pertinente que o desenvolvimento dos processos mencionados, ocorra dentro de um contexto rico em relações interpessoais, devendo por isso ser criado um ambiente social eficiente (Doll et al., 1996).

Concomitantemente é fundamental fornecer os conhecimentos e apoios necessários aos alunos para que estes possam gradualmente assumir também responsabilidades referentes aos seus programas educativos. Os alunos autodeterminados podem assim, dentro de uma sala de aula, avaliar os métodos de ensino utilizados e a sua própria aprendizagem e demonstrar as suas preferências e/ou escolha sobre os meios mais adequados para tornar mais eficiente a sua aprendizagem (Blum, et al., 2002).

Assim, e tal como menciona, Wehmeyer (2008), existem dois passos fundamentais para fomentar a autodeterminação. O primeiro está ligado aos padrões educacionais que frequentemente incluem metas e objetivos que dizem respeito a elementos que compõem um comportamento autodeterminado, dando assim ênfase ao ensino de definição metas, resolução de problemas e competências de tomada de decisão. De uma forma geral, em

muitas das metas traçadas pelas escolas para os seus alunos (com ou sem incapacidades), estão objetivos que fomentam a aprendizagem e aplicação eficiente de competências ligadas aos elementos mencionados acima, estando estes bem patenteados no currículo, e consequentemente promovidos no contexto educativo através dos profissionais que exercem funções nessa instituição.

O segundo passo diz respeito às atividades realizadas e às estratégias aplicadas para atingir os objetivos traçados no currículo. Estas devem ter em conta as preferências e os interesses dos alunos, sendo por isso utilizados e adaptados os materiais que melhor foquem a atenção do aluno.

Kame'enui e Simmons (1999) verificaram também que o fator tempo é fundamental no processo de aprendizagem e que cada aluno desenvolva as suas próprias estratégias, envolvendo neste processo uma quantidade considerável de tempo, para que possam identificar qual/quais a(s) melhor(es) estratégia(s). No entanto, para os alunos com incapacidades, o tempo de instrução é um bem precioso e estes podem não conseguir sozinhos descobrir uma estratégia adequada para eles. É deste modo, da responsabilidade do profissional, ajudar a torná-la visível ou explícita.

Verifica-se assim, que promover a inclusão é também promover a autodeterminação, pelo que torna-se imprescindível que todos aqueles que são os principais responsáveis (escola, família e profissionais), por fomentar a inclusão, apresentem um conhecimento abrangente sobre autodeterminação.

1.2.2. O papel da família

Uma constante preocupação dos pais é assegurar o futuro e bem-estar dos seus filhos, tentando prepará-los para lidar com os desafios que possam surgir no decorrer das suas vidas. Esta preocupação assume níveis mais elevados quando se trata de crianças com incapacidades.

Vários autores acreditam que os pais de alunos com incapacidades desempenham um papel fundamental na promoção de autodeterminação, em contextos familiares (casa) (Doll, et al., 1996; Wehman, 1998 citado por Zhang, Landmark, Grenwelge & Montoya, 2010).

Estes devem promover a autodeterminação dos seus filhos, oferecendo oportunidades para que eles possam definir objetivos simples, resolver pequenos problemas, fazer escolhas e avaliarem os resultados das suas decisões (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998; Doll, et al., 1996; Zhang et al., 2010). Contudo, para que a família possa desempenhar o seu papel de forma eficiente, é necessário que possuam bases sobre o que é a autodeterminação, bem como as estratégias mais eficazes. Surge aqui, a necessidade do estabelecimento de um trabalho em equipa entre pais, profissionais e aluno, para que em conjunto possam traçar o melhor caminho a seguir, bem como a partilha de informação. Por vezes, a ineficácia da promoção da autodeterminação pode estar relacionada com o desconhecimento que os pais possuem acerca desta temática, bem como com uma relação/interação menos harmoniosa com as crianças. A relação constitui no entanto, uma base fulcral para que os pais consigam promover a autodeterminação nos seus filhos (Wehmeyer & Field, 2007).

O estudo da interação entre pais e filhos tem sido cada vez mais intenso, existindo vários investigações que mencionam que uma boa interação fomenta o desenvolvimento adequado das crianças. Bairrão (2003) define interação como "*a unidade de análise que descreve a troca ativa e dinâmica entre um indivíduo e os elementos físicos e sociais do seu meio ambiente, assim como os acontecimentos que aí ocorrem.*"

Shonkoff e Phillips (2000) referem que as relações estabelecidas entre pais e filhos são de extrema importância, dado que desde muito cedo todas as crianças precisam de relações adequadas que favoreçam: a) um apoio seguro que lhes permita confiar no adulto; b) responsividade que fortaleça a sua individualidade e sentimento de autoeficácia; c) proteção das ameaças reais ou dos seus "medos"; d) afeto que desenvolva a sua autoestima; e) oportunidades para resolver conflitos de forma cooperativa; f) apoio para o desenvolvimento

de novas capacidades e competências; g) interações recíprocas que lhe permitam aceder a uma sociabilidade positiva; e h) a experiência de ser respeitado pelos outros e de os respeitar.

Assim, a relação que os pais têm com os filhos, a inserção da família na comunidade e os suportes de apoio social de que dispõem devem ser valorizados quando se pensa na promoção do desenvolvimento da criança, seja qual for a sua dimensão. Desta forma, também no que se refere ao desenvolvimento da autodeterminação, os pais constituem um pilar essencial, devendo por isso ser suportada pelos meios que a comunidade social e escolar dispõe para que esta promoção ocorra de uma forma natural.

1.2.3. O papel dos profissionais de saúde e educação

Todas as crianças/jovens durante o seu percurso, enquanto seres em formação para a vida em sociedade têm ao longo deste processo uma passagem contínua na instituição – escola. É nela que eles enquanto atores sociais têm acesso aos diversos conteúdos curriculares, estando os mesmos organizados de forma a promover a aprendizagem (Caiado & Friszman de Laplane, 2009).

No dia-a-dia escolar, o docente é o profissional que mais tempo está envolvido com as crianças, sendo este o principal responsável pela educação e inserção da criança no contexto socioeducativo (Santos-Lima, 2010), e consequente pelo desenvolvimento da autodeterminação (Wehmeyer & Field, 2007). Perante a diversidade existente na comunidade escolar, os professores precisam possuir uma grande capacidade de adaptação face à diferença e desta forma serem capazes de prever e automatizar respostas eficazes sempre que necessário (Sanches & Teodoro, 2006).

Muitos professores apresentam atitudes de receio e mesmo de resistência, mostrando preocupação e exprimindo as suas dificuldades, nomeadamente na área da prática pedagógica. Referem que apresentam dificuldades na

identificação e avaliação das necessidades educativas especiais. Na forma como planificam as aulas, tendo em conta os alunos que seguem o currículo comum, os que têm adequações curriculares individuais e em alguns casos, currículos específicos individuais. Tudo isto implica perceber capacidades para preparar atividades, selecionar conteúdos e articular com outros intervenientes, sendo nestes aspetos que os profissionais apresentam maior dificuldade. A formação torna-se assim imprescindível para que estes possam munir-se de novas ferramentas e conhecimentos, bem como refletir sobre todas estas questões. (Silva, 2001 citado por Emygdio da Silva, 2009)

Tacca (2006) lembra que durante o processo de ensino-aprendizagem, o docente deve relacionar os objetivos, os conteúdos e as estratégias, para que essa correlação possibilite aos alunos a aprendizagem prevista. Contudo, para que este processo não seja um sistema fechado, isto é, que não se baseie simplesmente no debitar da informação, os alunos não devem assumir um papel passivo. Isto é, o professor além de pensar nas estratégias pedagógicas, deve também considerar a dimensão social, que poderá ser estabelecida em contexto sala de aula, nomeadamente na relação: professor-aluno. Assim, o aluno deve ter um papel ativo na sua aprendizagem, estando os mesmos envolvidos na cultura, currículos e atividades da sua escola (Booth & Ainscow, 2002 citado por Morgado, 2009).

Esta ideia perspetiva-se transversal a todas as dimensões, nomeadamente para o desenvolvimento da autodeterminação. O professor é, na opinião de Wehmeyer e Field (2007), um profissional que possui um papel central para promover a autodeterminação nos seus alunos, nomeadamente das crianças com incapacidades. Todavia a sua eficiência enquanto agentes primordiais na promoção de autodeterminação poderá ser influenciada por alguns fatores, nomeadamente o conhecimento que possuem sobre o tema e as crenças pessoais que têm em relação à pessoa com incapacidade.

Com intuito de verificar as perspetivas dos profissionais e dos pais, tendo em conta as diversas culturas, referentes à autodeterminação em crianças com incapacidades, Lee e Wehmeyer (2004), fizeram um estudo mas escolas coreanas, enquanto Ohtake e Wehmeyer (2004) recorreram a escolas

japonesas. Ambos os estudos mencionam que as práticas relacionadas com a autodeterminação, bem como os seus valores foram compartilhados pelos profissionais destas duas culturas, sendo os níveis de conhecimento relativamente elevados.

Zhang, Wehmeyer e Chen (2005), revelam que os professores dos EUA apresentavam níveis de conhecimentos similares aos professores de Taiwan, no que se refere à autodeterminação. Agran, King-Sears, Wehmeyer e Copeland (2003), descrevem que por vezes os professores deixam de delinear metas relativas à autodeterminação no programa do aluno com incapacidades, por considerarem que estas seriam demasiado complexas para serem adquiridas pelos alunos.

Por sua vez Thomas, Pannozzo, Fritton e Bartholomew (2008), constataram que vários professores delineavam metas sobre autodeterminação nos currículos dos seus alunos, mas verificaram que o conjunto de competências descritas varia de professor para professor. Para além disso, os professores apesar de conseguirem aplicar algumas estratégias para assim atingir metas delineadas, apresentaram em outras, dificuldades em encontrar o método/estratégia adequada. Estes dados elucidam o ponto de que é fundamental que os professores conheçam os conceitos e de que forma os poderão colocar em prática durante o seu exercício profissional, e consequentemente melhorar os resultados dos seus alunos.

Grigal, Neubert, Moon e Graham (2003) no seu estudo, verificaram que apenas alguns professores concordaram estar familiarizados com o conceito de autodeterminação e de como proceder para o ensinar, afirmando ainda que foram poucos os alunos com incapacidades que realmente tiveram oportunidade de aprender a praticar competências na escola. Mais de um terço dos professores indicou que não estavam familiarizados com este conceito. Este resultado é consistente com Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug e Martin (2000) que constataram que apenas cerca de 60% dos professores pesquisados estavam familiarizados com a construção da autodeterminação.

O conhecimento sobre autodeterminação é extremamente importante em mais áreas além da educação, como por exemplo a saúde, dado que são

diversos os profissionais que prestam apoio a crianças com incapacidades, seja em contexto educativo, como por exemplo as unidades de multideficiência e de surdocegueira congénita (Nunes, 2005) ou terapêutico (e.g clinicas). São estes, os terapeutas da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicólogo (Nunes, 2005). Tal fato é justificado por Wehmeyer e Field (2007) ao defenderem que todos os profissionais que trabalham com a criança devem promover o desenvolvimento da autodeterminação.

Embora cada uma destas profissões apresente áreas de intervenção muito concretas, muitos dos seus objetivos passam pelo desenvolvimento da autonomia, independência, oportunidades de escolha, tomada de decisões, estabelecimento de metas e resolução de problemas. Verificamos assim, que várias componentes da autodeterminação são efetivamente colocados em prática. No entanto, não se verificou a existência de estudos que indiquem qual o grau de familiaridade que estes profissionais possuem sobre a autodeterminação. Face a isto, é também pretensão deste estudo verificar quais as perspetivas destes profissionais sobre a autodeterminação, fazendo assim parte da população alvo.

1.2.4.Autodeterminação e o programa educativo individual (PEI)

Os professores perspetivam a autodeterminação como sendo um aspeto importante, no entanto, muitos deles não incluem nos PEI dos alunos metas e objetivos relacionados com este conceito (Agran, Snow & Swaner, 1999; Wehmeyer et al., 2000).

Para que se estabeleçam metas e objetivos de autodeterminação, é necessário que a equipa apresente conhecimentos relativos às competências inerentes à autodeterminação e decidir quais as que deverão ser ensinadas aos alunos, as suas caraterísticas pessoais, os contextos nos quais está inserido, bem como definir o tipo de materiais didáticos e estratégias a serem aplicadas

(Doll et al., 1996; Wehmeyer & Field, 2007; Wood, Karvone, Test, Browder & Algozzine, 2005 citado por Wehmeyer, 2008).

É assim pertinente, avaliar as competências que o aluno possui, podendo este ser realizado através da leitura de registos, entrevistar o aluno e os pais, observação do aluno, criação de um portfólio de competências e a utilização de instrumentos de avaliação já publicados (Field et al., 1998).

Doll, Sands, Wehmeyer e Palmer (1996 citado por Wehmeyer, 2008) referem que um aspeto importante a ter em conta na definição de metas e objetivos está relacionado com a idade, tendo efetuado pesquisas para verificar quais as idades típicas em que as crianças começam a apresentar uma certa autodeterminação. Em primeiro lugar, descobriram que as crianças com idades compreendidas entre os 2-5 anos, apresentavam algumas competências relativas à escolha de decisões, embora apresentassem um conhecimento reduzido sobre as suas opções e uma capacidade diminuta para refletir sobre as escolhas efetuadas no passado. As crianças com idades entre os 6-8 anos, conseguem já identificar e resolver problemas simples, podendo generalizar soluções em situações diferentes. No entanto, apresentam ainda dificuldades em aprender a partir de consequências de escolhas anteriores e necessitam do apoio do adulto para que possam trabalhar em direção aos objetivos estabelecidos. Crianças com idades entre 9-11 anos, são capazes de definir metas e usar os objetivos para determinar as suas ações e de reconhecer e fazer correções, para que possam atingir os seus objetivos. Por fim, alunos com idade superior a 12 anos, podem tomar decisões, generalizar problemas, encontrar soluções, avaliar e modificar os planos caso seja necessário para que atinjam a sua meta.

É preciso ter em conta, que promover a aprendizagem destas competências, não garante que o aluno possa ser autodeterminado, uma vez que o ambiente continua a ser um fator critico na forma como o aluno adquire ou não estes conhecimentos. É assim da responsabilidade das profissionais que o rodeiam, criar oportunidades para que a criança possa generalizar as competências obtidas, respeitar as suas escolhas e apoiar os objetivos que este define, bem

como ter em conta as opiniões dos pais (Wood et al., 2005 citado por Wehmeyer, 2008).

O passo final é escrever as metas e objetivos específicos, destinados a promover a autodeterminação. Embora a maioria dos profissionais descrevam as metas e objetivos na terceira pessoa, seria importante a utilização da primeira pessoa, pois seria indicativo que o aluno está integralmente envolvido no processo de planeamento e tomada de decisões relativas ao seu PEI. Sugere ainda, que o aluno aceite a responsabilidade pessoal para alcançar os seus objetivos. Em casos em que o aluno apresente incapacidades muito severas, os profissionais devem dar uma especial atenção às opiniões dos pais, pois assume-se que são estes os que melhor conhecem os seus filhos e que determinam de certa forma a sua educação (Wood et al., 2005 citado por Wehmeyer, 2008).

Vários autores defendem ainda, que se os alunos e pais são participantes ativos no planeamento do PEI, é importante que estes apresentem um conhecimento profundo relativo ao conteúdo deste documento, principalmente sobre o seu significado, as diferentes partes que o constituem, sobre as necessidades de aprendizagem e os direitos do aluno (Martin et al., 1996). A participação ativa do aluno no seu próprio PEI contribuirá para que este seja mais autodeterminado e promoverá um desempenho mais eficiente em processos similares que possam surgir no seu futuro, como por exemplo o planeamento do Plano Individual de Transição-PIT (Wood et al., 2005 citado por Wehmeyer, 2008).

1.2.5.A relação profissional-aluno

A literatura fornece evidências fortes de que as relações entre professores e alunos são fundamentais para o desenvolvimento saudável de todos os alunos nas escolas (Hamre & Pianta, 2001).

O modelo concetual das relações professor-criança apresentado por Pianta (1999) é reproduzido na figura abaixo. Os componentes primários de relações entre professores e alunos incluem: (a) caraterísticas dos indivíduos e a sua representação da relação, (b) processos pelos quais a

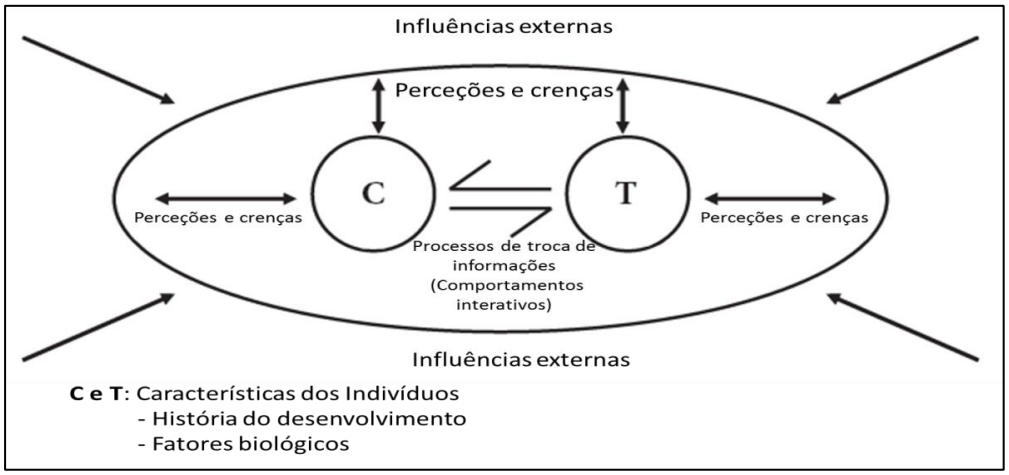


Figura 3: Modelo conceptual da relação professor-aluno

informação é trocada entre os parceiros e (c) as influências externas dos sistemas em que o relacionamento está incorporado.

No nível mais básico, as relações são influenciadas pelas caraterísticas dos indivíduos, nomeadamente fatos biológicos como o género, processos biológicos, como temperamento, genética e capacidade de resposta ao stress, recursos desenvolvidos tais como personalidade, autoestima, competências sociais, bem como as perceções que cada indivíduo tem do outro e da relação em si. Três dimensões têm sido usadas para descrever a qualidade da relação entre o profissional e o aluno, sendo: proximidade, conflito e dependência.

A dimensão *Proximidade* refere-se à intensidade com que o professor sente ternura e estabelece uma comunicação aberta com uma dada criança. Se esta subescala apresenta uma pontuação alta, é indicativo que a relação é caraterizada pela ternura e o professor acredita que é eficaz, pois reflete a sua perceção, de que a criança está bem e que o compreende como um recurso efetivo (Pianta, 2001 citado por Abreu-Lima, et al., 2006).

A dimensão *Conflito* evidencia a intensidade com que o professor entende a sua relação com uma determinada criança como sendo negativa e conflituosa.

Se esta subescala apresenta uma pontuação elevada, é indicativo de que o professor se debate com a criança, percebendo-a como conflituosa ou imprevisível. Por sua vez o professor sente-se emocionalmente esgotado e pouco eficaz (Pianta, 2001 citado por Abreu-Lima et al., 2006).

Por último, a dimensão *Dependência* considera a intensidade com que o professor percebe uma dada criança como dependente de si. Se esta subescala apresenta uma pontuação elevada é indicativo de que a criança reage de forma intensa à separação do professor, pede ajuda mesmo não necessitando e, consequentemente, o professor fica preocupado com o excesso de dependência da criança (Pianta, 2001 citado por Abreu-Lima et al., 2006).

Pianta (2001 citado por Abreu-Lima et al., 2006) refere que a *Escala Total*, relativa à qualidade geral da relação, fornece uma visualização geral da relação do professor com uma determinada criança. Uma pontuação elevada sugere que a relação apresenta elevada qualidade, isto é, uma relação definida por um nível baixo de conflito, baixa dependência e elevada proximidade.

Vários autores sugerem que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis para com a escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas. Inversamente, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas atividades na sala e fracos resultados académicos (Birch & Ladd, 1997, Birch & Ladd, 1998; Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Hughes & Kwok, 2006 citado por Abreu-Lima et al., 2006).

Em ambientes escolares formais, seja na escola ou no jardim-de-infância, as relações com os professores fornecem a base para uma adaptação bem-sucedida para o desenvolvimento social e académico. Tal sucede porque os professores proporcionam à criança a compreensão e apoio que lhes permitirá obter o máximo proveito das interações diárias em sala de aula (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Crianças que possuem um relacionamento mais próximo com os professores tendem a gostar da escola e a conviver melhor com os seus pares.

Além disto, sentem-se mais seguras e capazes de jogar e trabalhar sozinhas, pois sabem que se sentirem dificuldades ou ficarem chateadas, poderão sempre contar com o professor para os ajudar a selecionar os seus problemas (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Segundo um estudo de Hamre e Pianta (2001), as relações professor-aluno caracterizadas por conflito e dependência no primeiro ano estavam negativamente associadas a hábitos de trabalho e a resultados académicos, e positivamente relacionadas com o número de infrações disciplinares em níveis mais avançados do ensino.

Birch e Ladd (1998), refere que a presença de conflito nas relações parece provocar um declínio no comportamento social das crianças. Assim a relação professor-aluno assume-se como uma variável a ter em conta no contexto sala de aula, podendo provocar repercussões ao nível do rendimento escolar dos alunos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade

Embora, a relação caraterizada se referisse somente ao professor e educador, pensa-se que estas mesmas caraterísticas sejam também transversais para os profissionais de saúde (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicólogo), pelo que sem uma relação positiva entre profissional e aluno, o processo de intervenção pode não ser eficiente, prejudicando assim o desenvolvimento social, emocional, motora, linguística e intelectual da criança (Savoine, 2009).

Concomitantemente, verificamos que a qualidade da relação entre profissional-aluno poderá também assumir-se como uma variável que poderá influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento da autodeterminação. Tal poderá suceder, devido ao fato de o desenvolvimento de autodeterminação estar profundamente ligado à ligação que a criança estabelece com a família e os profissionais, pois são estes os principais agentes que contribuem para que a criança desenvolva autodeterminação (Wood *et al.,*, 2004). Por outro lado, a perceção que os profissionais têm da relação com o aluno pode estar associada à importância que atribuem à autodeterminação, mas ainda não foram realizados estudos neste âmbito.

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

Promover a autodeterminação dos alunos com incapacidades parece ter-se tornado uma das melhores práticas em educação especial. Desenvolver competências ao nível da autodeterminação, significa dar a hipótese de os alunos adquirirem um maior controle e responsabilidade pelas suas vidas (Wehmeyer, 1998).

As investigações nesta área são ainda escassas, no entanto os resultados obtidos indicam que embora sejam realizados vários esforços para promover o desenvolvimento da autodeterminação, os métodos, materiais e estratégias utilizadas pelos profissionais não suprem ainda eficientemente as necessidades educacionais dos alunos com incapacidades graves (Wehmeyer, 1998; Wehmeyer et al., 2000).

É assim, essencial conhecer aprofundadamente o que é a autodeterminação e os mecanismos que melhor potenciam o seu desenvolvimento. Desta forma, o conhecimento das perspetivas dos profissionais e dos pais poderá contribuir para um delineamento mais preciso de métodos, materiais e estratégias de promoção de autodeterminação adequadas aos contextos educativos e de intervenção.

Paralelamente, a literatura menciona a importância da relação profissional-aluno para um desenvolvimento saudável nas mais diversas dimensões, designadamente social, emocional e académico (Pianta, 2001 citado por Abreu-Lima et al., 2006), podendo esta ser extensível ao nível da autodeterminação. São no entanto diminutos os estudos referentes ao tipo de relação estabelecida entre profissionais e alunos com incapacidades, não tendo sido detetado nenhum estudo que relacionasse o tipo de relação com o desenvolvimento de autodeterminação.

Pensamos ser a primeira vez que se realiza em Portugal um estudo sobre as perspetivas dos profissionais de educação e saúde e dos pais sobre a autodeterminação, sendo este o primeiro objetivo desta investigação, desta forma pretendemos responder às seguintes questões:

- Quais as perceções que os profissionais e os pais apresentam sobre a autodeterminação?
- Quais as principais fontes de conhecimento relativos à autodeterminação?
-Quais os fatores sociodemográficos associados às perspetivas sobre autodeterminação?

É ainda objetivo, analisar a associação entre as perspetivas dos profissionais sobre a autodeterminação e a relação entre profissional-aluno.

Este estudo será pioneiro na análise da associação entre as perspetivas dos profissionais sobre a autodeterminação e a sua relação com alunos com incapacidades.

Tendo por base os modelos teóricos que orientam ambos os conceitos, esperamos encontrar associações positivas entre uma maior valorização da autodeterminação e a proximidade e associações negativas entre a autodeterminação, o conflito e, em particular, a dependência.

É provável que os profissionais que valorizam a autodeterminação valorizem a autonomia e a iniciativa do aluno, aspetos subjacentes a uma relação de proximidade e opostos a uma relação de dependência.

2.1. MÉTODO

O estudo efetuado usa uma abordagem de investigação quantitativa, por ser aquele que segundo Almeida e Freire (2003) tem como objetivo explicar, predizer e controlar os fenómenos, mediante uma análise descritiva, sendo assim possível discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, poderão eventualmente estar associados ao fenómeno em estudo (Fortin, 2005).

Assume também um carácter exploratório, dado que se pretende obter informações precisas sobre a ocorrência de um fenómeno quando se sabe pouco acerca do mesmo (Taylor & Bogdan, 1998).

2.2. PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram constituídos por 68 profissionais de diversas áreas e 30 pais, de crianças com incapacidades severas mas de tipo diversificado, tal como se pode verificar pelas tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Participantes

	Profissão	Número de Participantes	Total
Profissionais	Terapeuta da Fala	13	68
	Terapeuta Ocupacional	7	
	Fisioterapeuta	6	
	Psicólogo	9	
	Professor Regular	13	
	Educadora de Infância	8	
	Professor Ensino Especial	12	
Pais	Desempregado	9	30
	Empregado	15	
	Professor Regular	1	
	Doméstica	5	

Tabela 2: Tipo de incapacidades

Tipo Incapacidade	Número de Profissionais	Pais
Surdocegueira	30	7
Intelectual	19	11
Paralisia Cerebral	8	2
Espectro Autismo	11	10
Total	68	30

2.3. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Ao nível do género, concluímos que as amostras são compostas maioritariamente por elementos do género feminino (cerca de 70% e 30% para o género masculino). Estamos perante uma amostra relativamente jovem (cf. Tabela 3) onde predominam os inquiridos de escalões etários até aos 40 anos (cerca de 75% para os profissionais e cerca de 69% para os pais). Quanto à zona habitacional os profissionais e os pais residem preferencialmente em vilas (respetivamente 48,5% e 50%) e cidades (44,1% e 30%).

Tabela 3: Dados sociodemográficos

	Profissionais	N	%		Pais	N	%
Género	Feminino	48	70,6	**Género**	Feminino	21	70,0
	Masculino	20	29,4		Masculino	9	30,0
Idade	Entre 23 e 30 anos	31	45,5	**Idade**	≤ 22	1	3,3
					Entre 23 e 30 anos	3	9,9
	Entre 31 e 40 anos	21	30,9		Entre 31 e 40 anos	17	56,8
	Entre 41 e 50 anos	14	20,6		Entre 41 e 50 anos	8	26,7
	≥ 51 anos	2	3		≥ 50 anos	1	3,3
Residência	Cidade	30	44,1	**Residência**	Cidade	9	30,0
	Vila	33	48,5		Vila	15	50,0
	Aldeia	5	7,4		Aldeia	6	20,0
Habilitações	Licenciatura	14	20,6	**Habilitações**	1º Ciclo	2	6,7
	Pós-graduação	22	32,4		2º Ciclo	5	16,7
	Mestrado	31	45,6		3º Ciclo	7	23,3
	Doutoramento	1	1,5		Ensino Secundário	9	30,0
					Licenciatura	3	10,0
					Pós-graduação	4	13,3
Profissão	Terapeuta da Fala	13	19,1	**Profissão**	Doméstica	5	16,7
	Terapeuta Ocupacional	7	10,3		Empregado	16	53,3
	Fisioterapeuta	6	8,8		Desempregado	9	30,0
	Psicólogo	9	13,2				
	Professor do regular	13	19,1				
	Professor Educação Especial	12	17,6				
	Educadora de Infância	8	11,8				
Tempo de serviço	≤ 5 anos	37	54,4	**Tempo de serviço**	≤ 5 anos	17	56,6
	Entre 6 a 12 anos	16	23,5		Entre 6 a 12 anos	9	29,9
	Entre 13 a 20 anos	5	7,5		Entre 13 a 20 anos	1	3,3
	≥21 anos	10	9,9		≥21 anos	3	10

Ao nível das habilitações, a amostra constituída pelos profissionais, todos com uma elevada qualificação, dado que 45,6% é composta por mestres, seguido de 30,9% com pós-graduações. Por outro lado, a amostra composta pelos pais, apresenta cerca de 30% dos inquiridos licenciados e pós-graduados, 30% com o ensino secundário, 23,3% com o ensino preparatório e os restantes com o primeiro e segundo ciclo. Quanto ao tempo de serviço verificamos que em ambos os grupos mais de metade da amostra apresenta cinco ou menos anos de serviço, sendo respetivamente 54.4 % dos profissionais e 56,6% dos pais.

2.4. Instrumentos

Tendo em conta os objetivos desta investigação foram utilizados dois questionários distintos, um para os pais e outro para os profissionais.

O primeiro questionário (cf. Anexo 1) é constituído por dois grupos, sendo o 1º grupo relativo a dados sociodemográficos e o 2º contendo uma escala relativa às perspetivas dos pais sobre autodeterminação. Esta escala resulta de uma adaptação e tradução da Parents self-determination scale (Grigal et al., 2003). O segundo questionário (cf. Anexo 2) é constituído por três grupos, sendo o 1º grupo relativo a dados sociodemográficos, o 2º grupo contendo uma escala relativa às perspetivas dos profissionais sobre a autodeterminação, sendo uma adaptação e tradução da Teachers self-determination scale (Grigal et al., 2003). O 3º grupo inclui a Escala da Relação Profissional-Aluno, sendo uma adaptação da Escala Relação Professor - Aluno (STRS; Pianta, 2001).

O processo da tradução e adaptação da Parents and teacher self-determination scale iniciou-se com o pedido (cf. Anexo 3) à autora (Meg Grigal – Department of Special Education, University of Maryland), que prontamente autorizou a tradução e adaptação das mesmas (cf. Anexo 4). Procedemos à tradução do original para a versão portuguesa, através de tradução-retroversão (*translate-translate back*), para que fosse possível obter uma tradução que correspondesse à original, mas com respeito pelas caraterísticas da língua portuguesa (Hill & Hill, 2000). A tradução foi realizada por dois indivíduos portugueses com conhecimentos amplos do inglês. Efetuou-se a comparação das versões através de esclarecimentos, anotações e orientações dos tradutores. A retroversão foi realizada por uma terceira pessoa fluente em ambas as línguas, dado que se trata de uma docente de língua inglesa e que residiu durante alguns anos na Inglaterra, que após término não se detetaram quaisquer incompatibilidades. Por fim, as escalas foram adaptadas pela investigadora de acordo com os objetivos de estudo e a revisão bibliográfica efetuada, tendo assim reformulado e adicionado alguns itens a ambas as escalas, que foram à posteriori supervisionadas por um especialista.

Almeida e Freire (2000) explicam que a revisão feita por um especialista constitui uma forma de análise qualitativa dos itens de um questionário. Avaliam o conteúdo e a forma dos itens ao nível da clareza, compreensão e adequação aos objetivos. Os itens das escalas são de resposta em formato *Likert*, em que o inquirido avalia o grau entre *(1) Nunca se aplica* e *(5) Aplica-se sempre* excetuando a pergunta *"(A)Caso tenha algum conhecimento relativo ao termo autodeterminação assinale com um x em qual/quais situação (situações) obteve informação*" e ao preenchimento dos dados sociodemográficos.

Raimundo (2008) esclarece que o grau de validade de um instrumento é determinado pelo rigor, pelo que a complexidade dessa validade varia consoante a finalidade do teste, a interpretação dos scores e o objetivo do seu uso. Assim, quando se trata de áreas referentes ao ensino-aprendizagem, na qual está em causa a avaliação de pessoas, como é o caso das escalas referentes à autodeterminação, torna-se imprescindível que este seja fiável.

Almeida e Freire (2003) mencionam que a fidelidade corresponde ao grau de confiança ou de exatidão obtido através de um questionário, e que pode referir-se à estabilidade ou constância dos resultados, que pode ser medido através da consistência interna. Esta está relacionada com a variação nas respostas ao questionário, tendo como base o resultado de diferenças individuais, de opiniões diversificadas sobre um determinado assunto (Pestana e Gageiro, 2005). O resultado é calculado através do *alpha* de Crohnbach[2] (Almeida & Freire, 2003). Após aplicado o cálculo de *alpha* de Cronbach para a escala perspetivas dos profissionais sobre autodeterminação, verificamos que a consistência interna é muito satisfatória (α = 0,81), pelo que podemos assumir que os itens selecionados relativos às perceções dos

[2] Na sua obra "SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference", D. George e P. Mallery definiram como referências acerca dos valores do Alfa de Crohnbach, os seguintes valores: < 0,5 – Inaceitável; 0,5 a 0,6 – Pobre; 0,6 a 0,7 – Questionável; 0,7 a 0,8 – Aceitável; 0,8 a 0,9 – Bom; > 0,9 – Excelente.

profissionais estão a medir o mesmo constructo. Já no caso dos pais, verifica-se que o valor do alfa é excelente do ponto de vista estatístico (α = 0,95). Estando bem próximo de 1, prova-se que o conjunto dos itens tem uma elevada consistência interna e está a medir um único *constructo* latente unidimensional.

Relativamente à escala relação profissional-aluno, foi adaptada a versão portuguesa traduzida por Abreu-Lima e Cadima (2008, no âmbito do projeto de investigação "Contextos e Transição: Competências de literacia e numeracia em crianças dos 4 aos 7 anos") e revista em 2013 por Abreu-Lima, Cadima e Leal da Escala Relação Professor-Aluno (STRS). De acordo com Pianta (2001 citado por Abreu-Lima et al., 2006), esta escala tem como objetivo a avaliação da perceção que o professor/profissional tem relativamente à relação que possui com uma determinada criança. Avalia os padrões de relação em termos de proximidade, dependência e conflito, sendo obtida através destas dimensões a qualidade geral. Assim, efetuamos a divisão em três subescalas, uma vez que se procedeu à avaliação de três dimensões *Proximidade, Conflito e Dependência,* tendo sido verificado a fiabilidade das mesmas, bem como da escala total (cf. Tabela 4), sendo:

Tabela 4: Consistência Interna da Escala Total Relação Profissional – Aluno e das dimensões Proximidade, Conflito e Dependência

	***Alpha* de Cronbach**	**N de itens**
Escala Total	0.71	30
Dependência	0,66	7
Proximidade	0.77	11
Conflito	0,63	12

O *alpha* de Cronbach obtido para a subescala *Conflito* foi o mais baixo, seguido do *alpha* para a dimensão *Dependência*, indicando uma consistência interna baixa, no entanto, uma vez que o presente trabalho é de natureza exploratória, o valor pode assumir-se aceitável (Hair et al., 1998 citado por Abreu-Lima et al, 2006). Por sua vez, a subescala *Proximidade e a Escala Total,* obtiveram uma consistência interna satisfatória. Salienta-se que os coeficientes de *alpha* da versão original apresentam valores semelhantes (Pianta, 2001 citado por Abreu-Lima et al., 2006).

Foi também aplicado o coeficiente de *alpha* de Cronbach às questões relativas aos dados sociodemográficos tendo-se obtido um valor relativamente baixo do ponto de vista estatístico (α = 0,50). Contudo, consideramos o valor aceitável, uma vez que se trata de um estudo de natureza exploratório tal como citado.

2.5.PROCEDIMENTOS

Para a recolha de dados, primeiramente efetuamos o pedido de autorização do envio dos *e-mails* à Direção-Geral de Educação, tendo sido submetido para apreciação os dois questionários, aos quais prontamente obtiveram resposta positiva. De seguida, numa primeira fase recorremos ao envio dos questionários em formato *googledocs* via correio eletrónico para as diversas unidades de *multideficiência* e surdocegueira congénita a nível nacional, uma vez que tínhamos primeiramente como alvo os pais e profissionais que trabalhassem com crianças com surdocegueira, juntamente com dois ficheiros correspondentes ao pedido de autorização para os diversos diretores dos agrupamentos e para os pais (cf. Anexo 5 e 6). Assim, no decorrer do mês de março, procedeu-se ao envio dos questionários para os respetivos agrupamentos de escola que agregavam as referidas unidades, tendo ficado pré-estabelecido 31 de Maio de 2013 como prazo limite para o processo de recolha de dados. Término o prazo, não se obteve uma adesão de 100%, provavelmente pelo nicho pretendido ser de difícil acesso. Por isso optamos por alargar o tipo de incapacidades, mas sempre na dimensão de um grau severo. Assim de uma forma mais informal, a investigadora usou os seus contatos, quer da dimensão terapêutica e educativa, aos quais foram cedidos os questionários também via *e-mail,* ficando pré estabelecido 15 de julho de 2013 como data limite para a nova recolha.

Ressalvamos que foram devidamente explicitados os objetivos da investigação, bem como garantida a confidencialidade da informação obtida.

2.6.**RESULTADOS**

2.6.1.Perspetivas dos profissionais sobre Autodeterminação

Para a apresentação destes dados, optamos por recorrer aos dados estatísticos descritivos por frequência. Tal como revela Fortin (2005), para analisar os dados de qualquer estudo que comporte valores numéricos, deve-se recorrer à estatística descritiva, uma vez que se pretende descrever as principais caraterísticas da amostra na qual os dados foram recolhidos, podendo, para esse fim, serem utilizados os dados de frequência.

Relativamente à familiaridade dos profissionais sobre a autodeterminação, verificamos que mais de 50% dos inquiridos revelam ter conhecimentos sobre autodeterminação, por sua vez 27,90% da amostra não tem qualquer familiaridade com este conceito, sendo que 19,10% revelam apresentar poucos conhecimentos sobre o conceito e 1,5% não definiu qualquer opinião concreta, tal como demonstrado pela Figura 4.

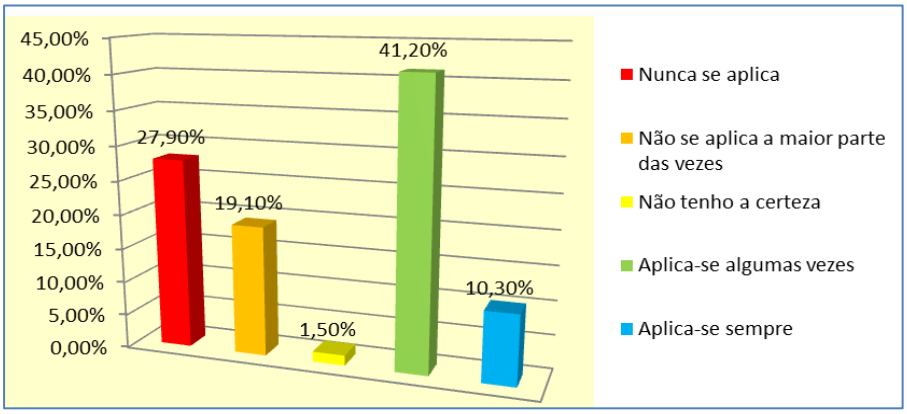


Figura 4: Familiaridade dos profissionais sobre a Autodeterminação

Dada a percentagem elevada de familiaridade com o termo autodeterminação, constata-se que são várias as caraterísticas da autodeterminação (cf. Tabela 5) valorizadas (com percentagens situadas com

um peso na amostra superior a 55%) por parte da maioria dos profissionais, nomeadamente a promoção da autonomia, a autoestima, oportunidades de escolha e tomada de decisões, realização de atividades tendo em conta a preferência do aluno, bem como a resolução de problemas e a participação do aluno na planificação do PEI, embora este último apresente uma percentagem mais reduzida. No entanto, a maioria dos profissionais indica que os pais não participam no planeamento do PEI do aluno, consideram que os alunos têm pouca noção das suas reais capacidades (pontes fortes e fracos) e que estão poucas vezes incluídos na sala de aula, sendo estes aspetos base, para um planeamento curricular adequado e com objetivos centrados no desenvolvimento das caraterísticas acima mencionadas.

Tabela 1: Perspetivas dos profissionais sobre as componentes de autodeterminação

	Nunca se aplica	**Não se aplica a maior parte das vezes**	**Não tenho a certeza**	**Aplica-se algumas vezes**	**Aplica-se sempre**
2.O aluno com incapacidades deve participar na planificação do PEI?	8,8%	32,4%	10,3%	**39,7%**	**8,8%**
3.Os pais de alunos com incapacidades participam na planificação do PEI do seu filho?	**52,9%**	8,8%	0%	38,2%	0%
4.É dada importância ao desenvolvimento da autoestima do aluno com incapacidades?	0%	13,2%	4,4%	**57,4%**	**25%**
5.São dadas oportunidades de escolha ao aluno com incapacidades?	1,5%	22,1%	1,5%	**58,8%**	**16,2%**
6.O aluno com incapacidades é incentivado a tomar decisões?	2,9%	20,6%	1,5%	**58,8%**	**16,2%**
7.O aluno com incapacidades aprende a desenvolver metas e consequentemente a resolver problemas para que as alcance?	2,9%	29,4%	5,9%	**55,9%**	**5,9%**
8.É promovida a autonomia do aluno com incapacidades?	0%	8,8%	1,5%	**66,2%**	**23,5%**
9.As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e interesses do aluno com incapacidades?	0%	17,6%	2,9%	**63,2%**	**16,2%**
10.O aluno com incapacidades está incluído	**22,1%**	**44,1%**	2,9%	23,5%	7,%

na sala de aula e participa nas atividades com os seus pares					
11.O aluno com incapacidades tem consciência dos seus pontos fortes e fracos?	**11,8%**	**36,8%**	20,6%	26,5%	4,4%

No sentido de corroborar a existência de correlações entre a familiaridade em relação ao conceito de autodeterminação e as suas componentes, recorremos ao cálculo do coeficiente de Spearman (cf. Tabela 6).

Tabela 2: Correlação de Spearman entre a familiaridade dos profissionais com o conceito de autodeterminação e os seus componentes

Estou familiarizado com o conceito de Autodeterminação?	Correlação de Spearman	Sig. (2-tailed)
2.O aluno com incapacidades deve participar na planificação do PEI?	**0,47****	0,000
3.Os pais de alunos com incapacidades participam na planificação do PEI do seu filho?	**-0,32****	0,008
4.É dada importância ao desenvolvimento da autoestima do aluno com incapacidades?	0,21	0,080
5.São dadas oportunidades de escolha ao aluno com incapacidades?	0,04	0,761
6.O aluno com incapacidades é incentivado a tomar decisões?	0,11	0,354
7.O aluno com incapacidades aprende a desenvolver metas e consequentemente a resolver problemas para que as alcance?	0,23	0,062
8.É promovida a autonomia do aluno com incapacidades?	0,21	0,092
9.As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e interesses do aluno com incapacidades?	-0,03	0,786
10.O aluno com incapacidades está incluído na sala de aula e participa nas atividades com os seus pares?	**0,25***	0,044
11.O aluno com incapacidades tem consciência dos seus pontos fortes e fracos?	0,16	0,185

Nota: *p < 0.05 ** p < 0.01

Obtiveram-se três relações[3] estatisticamente significativas, duas de sentido positivo e uma de sentido negativo. No caso das positivas, verificou-se uma relação de intensidade moderada entre a familiaridade com o conceito de autodeterminação e a participação dos alunos com incapacidade na

[3] Na sua obra "*Discovering Statistics using SPSS*", Andy Field, (2009) e "*Análise Estatistica com o SPSS Statistics*", João Marôco, (2011), definiram como referências acerca dos valores da correlação de spearman, os seguintes valores: $|r| < 0,25$ – correlação fraca ; $0,25 \leq |r| \geq 0,5$ – correlação moderada; $0,5 \leq |r| \geq 0,75$ – correlação forte; $|r| \geq 0,75$ – correlação muito forte.

planificação do PEI (r_s = 0,47; p < 0,01) e uma de intensidade fraca entre a familiaridade com o conceito de autodeterminação e a inclusão do aluno na sala de aula e a participação das atividades com os seus pares (r_s = 0,25; p = 0,044). Salientamos a existência de uma relação de sentido negativo e intensidade moderada entre a familiaridade com o conceito de autodeterminação e a participação dos pais na planificação do PEI (r_s = -0,32; p = 0,008).

2.6.2. Perspetivas dos pais sobre Autodeterminação

De acordo com os resultados relativos à perspetiva dos pais sobre autodeterminação, constatou-se que 60% dos pais que participaram neste estudo não apresentam qualquer tipo de familiaridade com o conceito de autodeterminação (cf. Figura 5), por sua vez 16,70% revelam ter algum conhecimento e 23,30% possuem pouca familiaridade com o conceito.

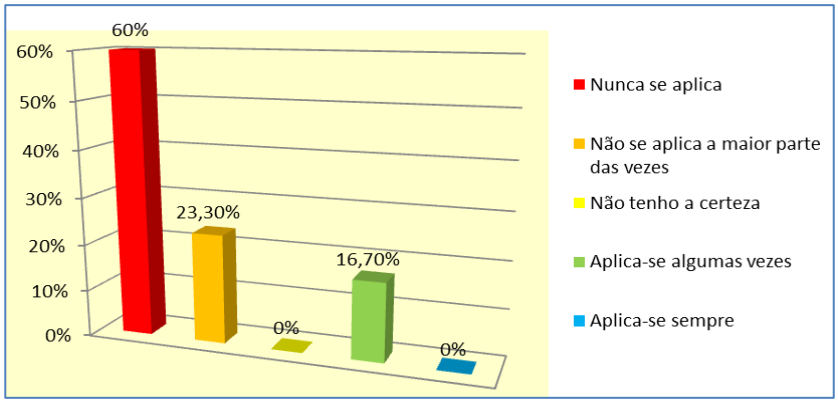


Figura 5: Familiaridade dos pais sobre autodeterminação

Apesar do resultado acima mencionado, denotam-se que várias caraterísticas da autodeterminação (cf. Tabela 7) são valorizadas (com percentagens situadas com um peso na amostra superior a 70%), por parte da maioria dos pais, quer seja em contexto escolar ou familiar, nomeadamente a

promoção da autonomia, a autoestima, oportunidades de escolha e tomada de decisões, o desenvolvimento de metas e a resolução de problemas, bem como a participação dos pais no planeamento do PEI e a realização de atividades tendo em conta as preferências e interesses do aluno. Ressalva-se que este último item, no contexto escola possui um peso na amostra acima dos 50%, embora mais baixa que no contexto casa, continua a ser bastante significativa. Na mesma linha de valorização, os pais evidenciam o fato de considerarem que os filhos devem estar incluídos nas salas de aula e de participarem nas atividades com os seus pares e de terem consciência dos seus pontos fortes e fracos. No entanto os pais desvalorizam a participação do aluno no planeamento do PEI, com um peso na amostra bastante acentuado mas no sentido negativo (acima dos 70%).

Tabela 3: Perspetivas dos pais em relação às componentes de autodeterminação

	Nunca se aplica	**Não se aplica a maior parte das vezes**	**Não tenho a certeza**	**Aplica-se algumas vezes**	**Aplica-se sempre**
2.Participo nas reuniões e na planificação do Plano Educativo Individual (PEI) do meu filho?	3,3%	13,3%	0%	**26,7%**	**56,7%**
3.Considero importante a participação do meu filho na planificação do PEI?	**36,7%**	**33,3%**	23,3%	6,7%	0%
4.Considero importante o desenvolvimento da autoestima do meu filho em casa?	0%	23,3%	0%	**40%**	**36,7%**
5.Considero importante o desenvolvimento da autoestima do meu filho na escola?	0%	3,3%	0%	**63,3%**	**33,3%**
6.Eu acho que é importante o meu filho ter oportunidades de escolha em casa?	0%	26,7%	0%	**33,3%**	**40%**
7.Eu acho que é importante o meu filho ter oportunidades de escolha na escola?	0%	6,7%	3,3%	**53,3%**	**36,7%**
8.Considero importante que o meu filho seja incentivado a tomar decisões em casa?	0%	26,7%	36,7%	36,7%	0%
9.Considero importante	0%	6,7%	3,3%	**53,3%**	**36,7%**

que o meu filho seja incentivado a tomar decisões na escola?					
10.Considero importante que o meu filho aprenda a desenvolver metas em casa?	0%	26,7%	3,3%	**33,3%**	**36,7%**
11.Considero importante que o meu filho aprenda a desenvolver metas na escola?	0%	6,7%	3,3%	**56.7%**	**33,3%**
12.Eu acho que o meu filho deve desenvolver as suas competências ao nível da autonomia em casa?	0%	26,7%	0%	**36,7%**	**36,7%**
13.Eu acho que o meu filho deve desenvolver as suas competências ao nível da autonomia na escola?	0%	6,7%	0%	**60%**	**33,3%**
14.As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e capacidades do meu filho em casa ?	0%	16,7%	3,3%	**66,7%**	**13,3%**
15.As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e capacidades do do meu filho na escola?	0%	6,7%	40%	**50%**	**3,3%**
16.Acho que o meu filho deve estar incluído na sala de aula e participar nas atividades com os seus pares?	6,7%	6,7%	30%	**43,3%**	**13,3%**
17.O meu filho tem consciência dos seus pontos fortes e fracos?	13,3%	20%	13,3%	**40%**	**13,3%**

Quanto às associações das perspetivas dos pais em relação à familiaridade com o conceito de autodeterminação e suas componentes (cf. Tabela 8) mediante o cálculo do Coeficiente r de Spearman, obtiveram-se várias relações estatisticamente significativas e de sentido positivo. Efetivaram-se relações de intensidade forte da familiaridade com o conceito de autodeterminação e a importância do desenvolvimento da autoestima em casa (r_s = 0,74 p < 0,01), promover oportunidades de escolha em casa (r_s = 0,69; p < 0,01), inclusão na sala de aula e participação nas atividades com os pares (r_s = 0,69; p < 0,01), aprendizagem relativa ao desenvolvimento de

Tabela 4: Correlação de Spearman entre a familiaridade dos pais com o conceito de autodeterminação e seus componentes

Estou familiarizado com o conceito de Autode-terminação?	Correlação de Spearman	Sig. (2-tailed)
2.Participo nas reuniões e na planificação do Plano Educativo Individual (PEI) do meu filho?	**0,53****	0,002
3.Considero importante a participação do meu filho na planificação do PEI?	**0,58****	0,001
4. Considero importante o desenvolvimento da autoestima do meu filho em casa?	**0,74****	0,000
5. Considero importante o desenvolvimento da autoestima do meu filho na escola?	**0,38***	0,038
6. Eu acho que é importante o meu filho ter oportunidades de escolha em casa?	**0,69****	0,000
7. Eu acho que é importante o meu filho ter oportunidades de escolha na escola?	0,35	0,055
8. Considero importante que o meu filho seja incentivado a tomar decisões em casa?	**0,67****	0,000
9. Considero importante que o meu filho seja incentivado a tomar decisões na escola?	0,35	0,055
10. Considero importante que o meu filho aprenda a desenvolver metas em casa?	**0,67****	0,000
11. Considero importante que o meu filho aprenda a desenvolver metas na escola?	0,31	0,092
12. Eu acho que o meu filho deve desenvolver as suas competências ao nível da autonomia em casa?	**0,67****	0,000
13. Eu acho que o meu filho deve desenvolver as suas competências ao nível da autonomia na escola?	0,29	0,117
14. As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e capacidades do meu filho em casa ?	0,10	0,584
15. As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e capacidades do meu filho na escola?	0,34	0,070
16. Acho que o meu filho deve estar incluído na sala de aula e participar nas atividades com os seus pares?	**0,69****	0,000
17. O meu filho tem consciência dos seus pontos fortes e fracos.	**0,44***	0,016

Nota: *p < 0.05 ** p < 0.01

metas em casa (r_s = 0,67; p < 0,01), incentivar a tomada de decisões em casa (r_s = 0,67; p < 0,01), o desenvolvimento de competências ao nível da autonomia em casa (r_s = 0,67; p < 0,01), a participação do aluno na planificação do PEI (r_s = 0,58; p = 0,01) e a participação dos pais nas reuniões e na planificação do PEI (r_s = 0,53; p = 0,002). Ressalva-se ainda a existência de duas relações de intensidade moderada, sendo a consciencialização dos pontos fortes e fracos (r_s = 0,44; p = 0,016) e o desenvolvimento da autoestima na escola (r_s = 0,38; p = 0,038).

Constata-se, que de uma forma geral e tendencialmente a familiaridade dos pais com o conceito de autodeterminação e as suas caraterísticas apresentam relações significativas.

2.6.3.Fontes de informação da Autodeterminação

Como se pode visualizar através da figura 6, os profissionais obtiveram mais familiaridade com o termo autodeterminação por intermédio de outros profissionais (51,5%), seguido da leitura de artigos, livros ou sites de internet (47.1%) e da participação em congressos, seminários e workshops. A formação académica é a quarta fonte de informação com 23.4%, seguido das formações, com 20,6%. Cerca de 29.4% dos profissionais mencionam que não possuem conhecimentos sobre este tema.

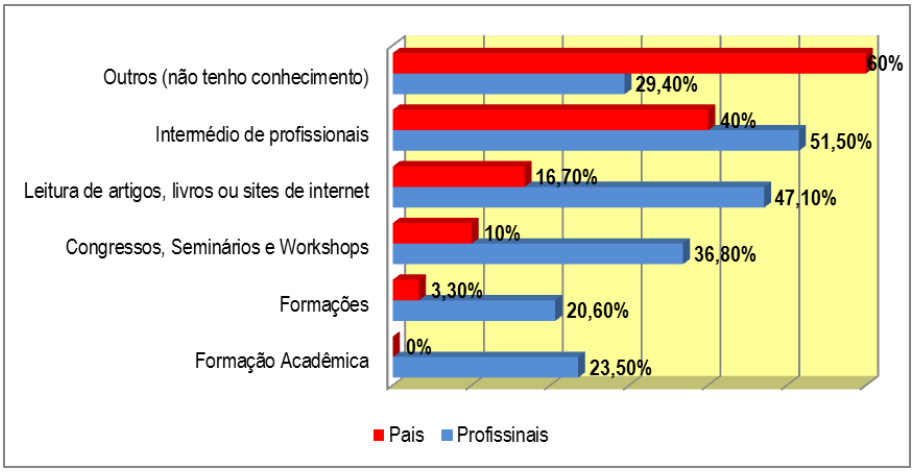


Figura 6: Fontes de informação

Por sua vez, como já foi mencionado, é preciso ressalvar que cerca de 60% dos pais mencionam não possuir qualquer conhecimento sobre autodeterminação. As quatro fontes de informação para os pais são: intermédio de outros profissionais (40%), seguido da leitura de artigos, livros

ou *sites* de internet (16.70%), da participação em congressos, seminários e workshops (10%) e através de formações (3,30%).

2.6.4. Associação entre perspetivas sobre autodeterminação e os dados sociodemográficos

No sentido de perceber a inter-relação entre a familiaridade em relação ao conceito de autodeterminação e os fatores sociodemográficos procedemos ao cálculo do coeficiente de Spearman (cf. Tabela 9). Para o grupo dos profissionais verificou-se que não existem dados estatisticamente significativos que demonstrem uma associação entre a familiaridade com o conceito de autodeterminação e os fatores sociodemográficos.

Tabela 5: Correlação de Spearman entre a familiaridade dos profissionais e dos pais com o conceito de autodeterminação e os dados sociodemográficos

Estou familiarizado com o conceito de autodeterminação?			
	Itens	Correlação de Spearman	Sig. (2-tailed)
Profissionais	Género	-0,06	0,65
	Idade	-0,07	0,59
	Habilitações	0,12	0,32
	Profissão	-0,05	0,71
	Residência	-0,08	0,52
	Tempo de serviço	-0,01	0,95
Pais	Género	0,02	0,92
	Idade	-0,22	0,24
	Habilitações	**0,73****	0,000
	Profissão	0,16	0,39
	Residência	**-0,41***	0,03
	Tempo de serviço	0,44	0.16

Nota: *p < 0.05 ** p < 0.01

Por sua vez, no grupo dos pais, constatamos a existência de uma relação de sentido positivo e intensidade forte com as habilitações literárias dos pais (r_s = 0,73; p < 0,01). O mesmo é dizer que quanto maior a escolaridade dos

mesmos, maior é a familiarização com esse conceito. Em sentido inverso e com uma intensidade moderada denotamos a existência de uma relação entre o espaço habitacional dos pais e a familiaridade em relação ao conceito de autodeterminação (r_s = -0,41; p = 0,03), traduzindo-se assim numa maior tendência de familiaridade com o conceito de autodeterminação nas cidades.

2.6.5. Relação profissional - aluno

Pianta (2001), explica que a escala total, permite uma visão mais abrangente sobre a qualidade da relação do professor (profissional) com uma determinada criança. Assim, uma pontuação elevada é indicativa de uma relação caraterizada por um nível baixo de conflito e dependência e uma elevada proximidade. No nosso estudo, foi possível evidenciar uma relação satisfatória, uma vez que a média obtida foi relativamente elevada (M = 3,4), em que as relações tendem a ser, de forma geral, caraterizadas por um nível mais elevado de proximidade (M = 3,2) e níveis mais baixos de conflito (M = 2,6) e de dependência (M = 2,5) (cf. Tabela 10 – ver Anexo 7).

Para avaliar a natureza da relação existente entre a autodeterminação e a relação profissional-aluno, calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman. Assim, verificamos que quanto mais familiarizado o profissional está com o conceito de autodeterminação mais forte (moderada) é a relação com o aluno em termos de dependência (r_s = 0.44; p < 0,01), e de proximidade (r_s = 0,36; p < 0.01), tal como se pode verificar na Tabela 11.

Tabela 11: Correlação de Spearman entre conceito de autodeterminação e proximidade, conflito e dependência

Item	Proximidade	Conflito	Dependência
Estou familiarizado com o conceito de autodeterminação?	**0.36****	-0.06	**0.44****

Nota: p < 0.05 ** p < 0.01*

Seguindo a mesma linha orientadora do ponto anterior, procuramos agora avaliar a relação existente entre as caraterísticas da autodeterminação e as dimensões da relação profissional-aluno, através do cálculo de coeficiente de correlação de Spearman (cf. Tabela 12 ver anexo 8). Embora não tenha sido consistente para todos os itens da escala perspetiva dos profissionais sobre autodeterminação, foi possível detetar algumas associações positivas (moderadas), induzindo que quando existe uma relação mais próxima, os profissionais tendem a dar mais importância ao desenvolvimento da autoestima (r_s = 0,46; p < 0.01), o aluno é incentivado a tomar decisões (r_s = 0,48; p < 0,01), é promovida a autonomia (r_s = 0,42; p < 0,01), as atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e interesses do aluno (r_s = 0,44; p < 0,01) e o aluno está incluído na sala de aula e participa nas atividades com os seus pares (r_s = 0,47; p < 0,01), facultam mais oportunidades de escolha aos alunos (r_s = 0.39; p = 0,001), aprendem a desenvolver metas e resolver problemas (r_s = 0,34; p = 0.004) e os alunos tem consciência dos seus pontos fortes e fracos (r_s = 0.37; p = 0,002).

Quando enredamos pela dimensão Dependência, verificamos que quando perduram relação mais dependentes, com intensidades moderadas, os profissionais tendem a dar mais importância ao desenvolvimento da autoestima (r_s = 0,39; p = 0,001) e o aluno com incapacidades está mais vezes inserido na sala de aula e participa nas atividades com os seus pares (r_s = 0,27; p = 0,024). Por fim, quando as relações se assumem como mais conflituosas (negativo moderado), os profissionais consideram que as atividades têm menos em conta as preferências e interesses dos alunos (r_s = -0.43; p < 0,01), é dada menor importância ao desenvolvimento da autoestima (r_s = -0.35; p = 0,003), o aluno é menos incentivado a tomar decisões (r_s = -0.37; p = 0,002), a inclusão do aluno na sala de aula e participação das atividades com os seus pares é menos valorizada (r_s = -0.29; p = 0,016) e são dadas menos oportunidades de escolha (r_s = -0,29; p = 0,017).

2.7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O propósito deste estudo consiste em averiguar quais as perceções que os profissionais e os pais têm em relação ao conceito de autodeterminação.

De acordo com a revisão bibliográfica somente se verificaram estudos, tendo como alvo os professores numa dimensão educacional, pelo que consideramos pertinente e inovador a inclusão dos profissionais de saúde de cariz interventivo na amostra desta investigação. Isto porque, estes profissionais são também responsáveis pelo apoio de crianças com incapacidades, seja em contexto educativo, como por exemplo as unidades de multideficiência e de surdo cegueira congénita (Nunes, 2005a; Nunes, 2005b) ou terapêutico (e.g clinicas). Tal fato é justificado por Wehmeyer e Field (2007), que mencionam que todos os profissionais que trabalham com a criança devem promover o desenvolvimento da autodeterminação, sendo todo este processo desenvolvido numa dimensão multidisciplinar.

Os dados obtidos demonstram que tendencialmente existe familiaridade com o conceito de autodeterminação (mais de 50%), enfatizando a maioria das suas componentes. O estudo de Wehmeyer, Agran e Hughes (2000) corrobora com este resultado, na qual identificaram que 60% dos professores possuem familiaridade com o presente conceito, fomentando na sua prática o desenvolvimento de competências, possibilitando que as crianças se tornem mais autodeterminadas. Apesar da familiaridade existente os profissionais, no presente estudo, tendem na sua maioria a não incluir os pais no planeamento do PEI, consideram que os alunos não apresentam consciencialização dos seus pontos fortes e fracos e raramente estão incluídas na sala de aula, pelo que a participação com os pares nas atividades em contexto sala de aula é reduzida.

Os nossos resultados são semelhantes aos estudos desenvolvidos por Snow, Agran e Swaner (1999), Wehmeyer e Shawartz (1999) e Wehmyer et al., (2000), que identificaram que os professores apesar de apresentarem noções sobre autodeterminação, muitas vezes não incluem nos PEI objetivos que fomentam o desenvolvimento de competências de autodeterminação, não

incluem o aluno (e por vezes os pais) nas reuniões de planificação do PEI, e têm dificuldades em dar instruções e escolher materiais adequados para os alunos com incapacidades.

Denotamos ao comparar os resultados, a valorização dada pelos profissionais relativamente à participação do aluno no planeamento do PEI apresentando valores mais positivos. Apesar deste resultado tal não é consonante perante a realidade, podendo ser justificado pela excessiva proteção dos profissionais e o desconhecimento sobre as reais capacidades do aluno. Tendem assim a serem desvalorizadas as opiniões e escolhas dos alunos e por vezes até da família (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

Com o intuito de fazer face a esta situação, bem como ao desconhecimento ainda apresentado pelos profissionais inquiridos relativamente à autodeterminação e aos seus componentes, autores como Browder, Wood, Test, Karvonen e Algozzine (2001 citado por Wehmeyer, 2008) referem a importância de se apostar na formação dos profissionais.

Dados deste estudo demonstram que a formação académica e outras formações são fontes de informação com uma percentagem relativamente baixa, quando equiparadas com a partilha de informações com outros profissionais e da leitura de artigos, livros ou *sites* de internet. Paralelamente, evidenciamos a inexistência de uma ligação entre as habitações académicas dos profissionais e a familiaridade com o conceito de autodeterminação, atestando assim, o que foi supracitado.

Estes dados surpreenderam a investigadora, que esperava uma similaridade com o estudo efetuado por Grigal, Neubert, Moon e Graham (2003), no qual se verificava uma ligação entre o conceito de autodeterminação e as habilitações académicas e o tempo de serviço, ou seja quanto mais alto o nível de escolaridade mais elevada a familiaridade com a autodeterminação. Assim, um maior investimento na formação académica e em ações de formação específicas no âmbito da autodeterminação, munindo os profissionais de ferramentas e conhecimentos, promoverá que estes possam incentivar os alunos a serem mais autodeterminados, e consequentemente a inclusão. Por

sua vez, também as escolas podem incluir no seu próprio programa o estabelecimento de metas para melhorar as competências ao nível da autodeterminação, através do fornecimento de formação para os profissionais da escola (docentes e não docentes), bem como os familiares dos alunos sobre esta temática, proporcionar o acesso a currículos e materiais que fomentem a autodeterminação, devendo todo este processo ser passível de avaliação, para que possam ser averiguados os pontos fortes a manter e a adaptação ou eliminação dos pontos fracos (Wehmeyer & Field, 2007; Grigal et al., 2003; Browder et al., 2001).

Hughes, Pitkin, e Lorden (1998) mencionam ainda que os profissionais devem procurar o apoio dos pais, pois são estes os sujeitos que melhor conhecem os filhos, podendo assim em conjunto, traçar um plano mais adequado, às capacidades e preferências, quer do aluno, quer da família.

De acordo com os resultados, 60% dos pais referem que não apresentam qualquer familiaridade com o conceito de autodeterminação, no entanto várias das suas componentes são valorizadas, nomeadamente a promoção da autonomia, a autoestima, oportunidades de escolha e tomada de decisões, o desenvolvimento de metas e a resolução de problemas, bem como a participação dos pais no planeamento do PEI (com percentagens acima dos 70%), a realização de atividades tendo em conta as preferências e interesses do aluno, inclusão dos filhos nas salas de aula e de participarem nas atividades com os seus pares e a noção dos seus pontos fortes e fracos (cerca de 50%).

Alguns estudos confirmam que pais americanos possuem níveis mais elevados no âmbito do envolvimento da promoção de autodeterminação que os pais, em Taiwan (Zhang, et al, 2005), existência de diferenças significativas relativas à valorização dada por pais imigrantes (caucasianos) e não imigrantes no que concerte às componentes da autodeterminação (Zhang, 2006).

Apesar destes estudos assentarem na premissa de que existem diferenças culturais (e.g: nacionalidade, crenças, entre outros), corroboram de certa forma com o nosso estudo, na medida que salientam a existência de familiaridade com o conceito de autodeterminação e suas componentes (Zhang, Wehmeyer & Cheng, 2005; Zhang, et al., 2010).

Também o estudo desenvolvido por Grigal, Neubert, Moon e Graham (2003), defende que os pais apresentam um determinado nível de conhecimento sobre autodeterminação, uma vez que defendem a aprendizagem das competências inerentes a este conceito no contexto escola. Valorizaram as oportunidades de escolha, tomada de decisão e a possibilidade de expressar preferências e interesses e valorizam preferencialmente a participação do aluno no planeamento do PEI.

Este último aspeto contraria o resultado da nossa investigação, uma vez que quase metades dos pais não fomentam a participação do filho no planeamento do PEI, demonstram incertezas em relação aos pontos fortes e fracos dos filhos. Esta situação é ainda fortificada pela investigação de Field et al., (1998), Doll, Sands, Wehmeyer e Palmer (1996) e Zhang (2006), ao mencionarem que as maiores dificuldades apresentadas pelos pais de crianças com incapacidades estão diretamente relacionadas com a dificuldade que os mesmos apresentam na identificação e na conversação com as crianças sobre os seus pontos fortes e fracos. Por isso, embora valorizem as componentes de autodeterminação, as atividades, métodos e estratégias utilizadas podem não ser as mais adequadas perante o perfil da criança e os contextos.

De acordo com o estudo, as tendências de uma maneira geral demonstram uma relação estreita entre a familiaridade do conceito de autodeterminação e suas caraterísticas. Os pais valorizaram, na maioria, os diversos itens que fazem parte da autodeterminação tanto no contexto escolar e familiar, apresentando no entanto um conhecimento mínimo no que se refere ao conceito em causa. Este desconhecimento poderá ser explicado, pelo fato de os pais não apresentarem habilitações académicas de níveis elevados e consequentemente não terem acesso a este tipo de informações, dado que normalmente são conteúdos abordados no âmbito do ensino superior e/ou formações para profissionais com qualificações académicas acima da média e por fim em congressos/workshops também destinados a este tipo de população. Tal fato é sustentado pela investigação de Grigal et.al. (2003), verificando-se uma relação ligação entre o conceito de autodeterminação e as

habilitações académicas e o tempo de serviço, tal como mencionado anteriormente.

Denota-se assim, mais uma vez que a escola enquanto agente e promotor do desenvolvimento da autodeterminação, poderá ter um papel elementar no que concerne à transmissão de conhecimentos quer para os profissionais, quer para os pais de alunos com e sem incapacidades.

Apostar na formação dos profissionais das suas instituições é consequentemente sustentar o princípio de que os profissionais assumirão a família e os alunos como elementos ativos da equipa educativa e partilharão com os mesmos os conhecimentos obtidos em relação à autodeterminação. Desta forma, a equipa trabalhará em uníssono em prol dos objetivos traçados em conjunto e que visam tornar os alunos o mais autodeterminados possível.

Identificamos ainda, que os pais colocam uma maior responsabilidade na escola, no que diz respeito às práticas inerentes ao processo de ensino das competências de autodeterminação, do que em casa, quando equiparadas as frequências das suas perceções em relação aos dois contextos em causa Também o estudo de Grigal, Neubert, Moon e Graham (2003) justifica que apesar do trabalho desenvolvido pelas escolas no ensino de competências de autodeterminação, as respostas dos pais sugerem que as escolas poderiam fazer ainda mais para apoiar o desenvolvimento da autodeterminação para os alunos com incapacidades. Os mesmos autores defendem que para aumentar o que é feito nas escolas e consequentemente aumentar o desenvolvimento de autodeterminação nos alunos com incapacidades, os pais deveriam enfatizar com mais frequência o ensino destas competências em casa.

Concludentemente, a comunidade educativa pode facilitar tais esforços apoiando-os através do desenvolvimento de materiais e de programas que permitam às crianças com incapacidades uma aprendizagem mais eficiente destas competências.

Ryan, Stiller e Lynch (1994); Pianta (2001); Baker (2006), mencionam que a relação estabelecida entre aluno-professor assume-se como um preditor fundamental para uma eficácia futura das aprendizagens do aluno, seja elas no âmbito das competências educativas, sociais e intelectuais. Por isto podemos

assumir que também que o tipo de relação estabelecida entre o professor e o aluno poderá influenciar de alguma forma o desenvolvimento da autodeterminação em alunos com incapacidades.

Perante os resultados, verificamos que maioritariamente os profissionais e os alunos possuíam uma relação preferencialmente caraterizada pela dimensão proximidade, embora os dados sustentem a ideia da existência de relações com algum grau de conflito e de dependência.

Embora apresentemos valores mais baixos, os estudos de Abreu-Lima, Cadima e Silva (2006) e de Barbosa, Campos e Valentim (2011), apresentam valores similares, favorecendo assim a existência de relação de relações mais positivas e próximas, mas menos conflituosas. A diferença apresentada no âmbito da dimensão conflito poderá ser justificada pelo fato das amostras dos estudos anteriores corresponderam a grupos de alunos sem incapacidades (estudo de Abreu-Lima et al., 2006) e de alunos sem incapacidades ou incapacidades consideradas ligeiras, nomeadamente problemas comportamentais (estudo de Barbosa et al, 2011).

É sustentável por Barbosa, Campos e Valentim (2011) e por Silva e Aranha (2005), que as relações entre professores e alunos com incapacidades tendem a ser mais conflituosas e menos positivas. A relação tende a ser mais conflituosa, quando se trata de alunos com incapacidades severas, dado que necessitam de um maior esforço por parte dos profissionais, quer ao nível educativo ou interventivo, dado que requerem uma extensa gama de estratégias e apoios para uma participação efetiva (Turnball & Turnball, 2001).

O fato de termos uma amostra predominante em relações próximas, foi efetivamente um resultado inesperado. Tal poder-se-á encontrar ligado à filosofia da inclusão, com a qual os profissionais de educação e de saúde (principalmente os mais jovens), se regem na sua prática profissional e pessoal, valorizando e promovendo a equidade e igualdade de oportunidades, quer para os alunos com ou sem incapacidades. Sendo explicado por Katz e Mirenda (2002) que os professores que promovem, em contexto sala de aula, a interação entre os alunos com incapacidades e os seus pares e eles próprios,

tendem a promover o desenvolvimento de competências comportamentais, comunicacionais, sociais e acadêmicos.

Ao terem a possibilidade de conviver com os pares e o professor, as crianças com incapacidades têm a possibilidade de aprender por meio das experiências e das diferenças individuais, aumentando assim as suas oportunidades para obterem conhecimentos, valores e novas competências (UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1994). Concomitantemente promovem também a autodeterminação, sendo possível devido às diretrizes provenientes do paradigma inclusivo.

Em conformidade com o citado, o presente estudo, permite referir que existe uma afinidade relativamente forte entre a relação professor – aluno e a familiaridade que os profissionais têm acerca do conceito de autodeterminação, na qual quanto maior o conhecimento, mais propensas são as relações caraterizadas pela dimensão proximidade e dependência.

Era esperada pelas investigadoras que os profissionais que valorizam a autodeterminação entendam as suas relações como mais próximas, sentindo por isso a necessidade de fomentar competências nas crianças que lhes possibilitem ser o mais autodeterminadas possível.

Inesperadamente verificamos que quanto maior o conhecimentos dos profissionais em relação ao conceito de autodeterminação, mais propensas são as relação caraterizadas pela dimensão dependência. Pode esta situação ocorrer pelo fato de os profissionais apresentarem uma visão mais crítica do tipo de relação que estabelecem e sentindo que as crianças poderiam ser menos dependentes (Pianta, 2001), tentando assim reverter esta situação através do desenvolvimento de competências de autodeterminação.

Estes resultados podem de certa forma estar condicionados, dado o tamanho da amostra ser reduzido, principalmente no grupo dos pais, podendo este aspeto ser considerado como uma das limitações da investigação. Contudo, não foi impeditivo de demonstrarmos as tendências verificadas, constituindo-se assim como a primeira etapa para a desmistificação de um conceito imprescindível nas práticas profissionais e pessoais de todos os indivíduos, nomeadamente para as crianças com e sem incapacidades.

2.8. CONCLUSÃO

Este estudo mostrou que o conhecimento sobre autodeterminação permanece ainda numa fase muito embrionária, quer por parte dos profissionais, mas principalmente pelos pais. Contudo, as tendências das suas perceções revelem que apesar de valorizarem a promoção da autodeterminação (profissionais), bem como algumas das suas componentes (pais e profissionais), não se torna possível com esta investigação verificar se efetivamente os inquiridos no seu dia-a-dia, realizam atividades com o intuito de as crianças desenvolverem competências nesta dimensão.

Sendo que a "*autodeterminação é uma função da interação entre as habilidades de um indivíduo e as oportunidades oferecidas por seus ambientes" (*Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998), e tendo em conta os resultados, denota-se a necessidade de apostar na formação dos profissionais, na realização efetiva de um trabalho em equipa (família-profissionais-aluno), de modo a tornar a promoção da autodeterminação numa realidade educativa e familiar.

Como profissional, posso afirmar que este estudo constitui-se como uma fase essencial, pois permitiu-me uma efetiva interação entre o conhecimento teórico e a sua aplicação, no âmbito do meu exercício profissional, valorizando desta forma a minha formação profissional, académica e pessoal. Tendo sido, esta experiência tão enriquecedora, julgo ser pertinente o desenvolvimento de novos estudos que possam fornecer validade ao nível dos contextos educativos e de intervenção, para que o desenvolvimento da autodeterminação se transforme numa prática diária. Seria assim pertinente averiguar se as perspetivas dos profissionais e pais sobre autodeterminação se verificam na sua prática diária e o tipo de estratégias utilizadas. Embora não tenha sido objetivo desta investigação, foi possível perceber, mediante uma análise meramente exploratório dos dados em SPSS, que as perceções dos profissionais de saúde e de educação aparentam apresentar algumas divergências, pelo que futuramente esta temática poderia ser alvo de estudo.

BIBLIOGRAFIA

Abreu-Lima, I., Cadima, J., Silva, R., F. (2006). *Estudo e adaptação de um instrumento para avaliar a relação professor-criança no 1ºCiclo do Ensino Básico*. (online) Retirado de http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54140/2/40442.pdf a 30 de maio de 2013.

Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Self-determination: Benefits, challenges, characteristics. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 293-301.

Agran, M., King-Sears, M., Wehmeyer, M. L. & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusive practices: Students-directed learning strategies*. Baltimore: Brooks.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Bairrão, J. (2003). "Understanding functioning and disability in early childhood: Intervention Theories and Models". Lição proferida no âmbito do International Program in Early Childhood Intervention – Vasteras, junho, Sweden.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology,* 44, 211-229.

Barbosa, A. J., Campos, R. A. & Valentim, T. A. (2011). *A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno*. Campinas: Stud. Psicol.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35,* 61-79.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, *34,* 934-946.

Blum, H. T., Lipsett. L. R. & Yocom, D. J. (2002). Literature Circles: A Tool for Self-Determination in One Middle School Inclusive Classroom. *Remedial and Special Educatio*, 23 (99), 99-108.

Caiado, K. R. & Friszman de Laplane, A. L. (2009). Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educ. Pesqui*, 35 (2), 313-315.

Carmignani, M. C. (2005). *Viver ao Lado da Deficiência Mental*. S.Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, Lda.

Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43,* 343-375.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Doll, B., Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. In Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities. (*63-88). Baltimore: Brookes.

Emygdio da Silva, M. (2009). *D*a Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. In: *Revista Lusófona de Educação*, 13 (13), 135-153.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2002). *Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Victoria Soriano.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998a). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston. VA: Council for Exceptional Children.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998b). Self-determination for person with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.

Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development For Exceptional Individuals*, 17, 159-169.

Field, S. & Hoffman, K. R. (2001). *Teaching with integrity, reflection and self-determination (working paper)*. Detroit. MI: Wayne State University.

Field, S. & Hoffman, K. R. (2006). *Steps to self-determination*. Austin. TX: PRO.ED.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação – Da concepção à realização*. Loures: LusoCiência.

Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos préescolares inclusivos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Grigal, M., Neubert, D., Moon, M. S. & Graham, S. (2003). Self-Determination for Students with Disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children*, 70 (1). 97-112.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes trough eighth grade*. Child Development*, 72*, 625-638.

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Hughes, C., Pitkin, S. E. & Lorden, S. W. (1998). *Assessing preferences and choices of persons with severe and profound mental retardation*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, *33,* 299-316.

Kame'enui, E. J. & Simmons, D. C. (1999*). Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction*. Arlington. VA: Council for Exceptional Children.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002*)*. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Jornal of Special Education*, 17 (2), 26-36.

Khemka, I. (2000). Increasing independent decision-making skills of women with mental retardation in simulated situations of abuse. *American Journal on Mental Retardation,* 105, 387–401.

Lee, S. H. & Wehmeyer, M. L. (2004). A review of the Korean literature related to self-determination: Future directions and practices for promoting the self-determination of students with disabilities. *Korean Journal of Special Education,* 38, 369 –390.

Morgado, J. (2009). *Educação Inclusiva nas escolas actuais: contributos para a reflexão*. In: Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguêsde Psicopedagogia. (online) Retirado de; http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/cp/cp7.pdf a 3 de junho de 2013.

Moriña, A. (2002*)*. El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

Nunes, C., (2005a). Os alunos com multideficiência na sala de aula. Parte IV. In: SIM-SIM, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Lisboa: Texto Editores.

Nunes, C. (2005b). *Unidades Especializadas em Multideficiência – normas orientadoras*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Ohtake, Y. & Wehmeyer, M. L. (2004). Applying the self-determination theory to Japanese special education contexts: A four-step model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 169 – 178.

Paulino, M. (2009) *Auto-regulação em contexto escolar: A perspetiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação de Mestrado Integrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Retirado de http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55031/2/72877.pdf a 30 de maio de 2013.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (3ª edição). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R. C. & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-Child relationships and the process of adjusting to school. In Pianta R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of others adults in children's lives*. New Directions in Child Development, 57, 61-80.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312

Pinto, J. (2012). *"A contribuição de um portefólio elaborado pela família para a inclusão de uma criança com NEE no contexto educativo"*. Dissertação de Mestrado não publicado apresentada à Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal.

Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência. (1982). Retirado de: http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/doc-programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia-1982/view a 27 de junho de 2013.

Santos-Lima, H. T. (2010). O papel do professor no contexto inclusivo: Uma reflexão a partir da teoria da subjetividade. *Revista Facitec*, 4 (1).

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação.* (Coleção biblioteca das ciências sociais/Ciências da educação). Porto: Edições Afrontamento.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Savoine, M. M. (2009). Relato de uma experiência: informática aplicada à educação no curso de pedagogia. *Revista Cientifica do ITPAC*, 2 (2).

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

Silva, S. C. & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Revista *Brasileira de Educação Especial*, *11* (3), 373-394.

Raymundo, V. P. (2009). *Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística*. Letras de Hoje, (online) 44 (3). 86-93. Retirado de: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5768/4188.

Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

Tacca, M. (2006). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Alínea.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods – A guidebook and resource*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Thoma, C.A., Pannozzo, G.M., Fritton, S.C. & Bartholomew, C.C. (2008). A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31 (2), 94-105.

Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Wall, M. E. & Dattilo, J. (1995). Creating option rich learning environments: Facilitating self-determination. *Journal of Special Education*, 29 (3), 276-294.

Wang, M. (1995). "Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso". Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, 6 de junho, Salamanca.

Ward, M. J. (1998). *Coming of age in the age of selfdetermination: A historical and personal perspective*. In Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Ward, M. J. (2005). An historical perspective of self-determination in special education: Accomplishments and challenges. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities,* 30 (3), 108-112.

Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5-16.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-61.

Wehmeyer, M. L (2001). *Self-determination and mental retardation*. In I. M. Glidden (Ed). *International review of research in mental retardation*. San Diego. CA: Academic Press.

Wehmeyer, M. L (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 38(2), 131-144.

Wehmeyer, M. L. (2006). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meaning and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities,* 30 (3), 113-120.

Wehmeyer, M. L. (2008). Self-determination and Third Generation. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C. A. (2000). A national survey of teachers promotion on self-determination and students directed learning. *Journal of Special Education*, 34, 58-68.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66, 439–453.

Wehmeyer, M. L., Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

Wehmeyer, M. L., & Metzler, C. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation*, 33 (2), 111-119.

Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. (2000). Promoting the acquisition and development of self-determi-nationi in yotung childreni with disabilities. *Early Education and Developmen, 1,* 465-481.

Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.

Wehmeyer, M. L., Schwartz, M. (1998). The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21 (1), 75-86.

Zhang, D. (2006). Parent practices in facilitating self-determination skills: The influences of culture, socioeconomic status, and children's special education status. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 154 –162.

Zhang, D., Landmark, L., Grenwelge, C. & L. Montoya, (2010). Culturally Diverse Parents' Perspectives on Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 45 (2). 175–186.

Zhang, D., Wehmeyer, M. L. & Chen, L. J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering self-determination in students with disabilities: A comparison between the U.S. and the R.O.C. *Remedial and Special Education*, 26, 55– 64.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário para os pais

Perspetivas dos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades sobre Autodeterminação

Chamo-me Sandra Silva e este questionário é desenvolvido no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Porto e tem como objetivos: -determinar quais as perspetivas dos diversos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades relativamente ao termo Autodeterminação; -determinar os fatores sociodemográficos associados às perspetivas sobre Autodeterminação; -analisar a associação entre as perspetivas dos profissionais sobre autodeterminação e a relação entre estes e os alunos Tendo em conta os objetivos traçados, foi criado o presente documento. É constituído por dois grupos, estando o primeiro relacionado com o preenchimento de dados sociodemográficos e o segundo com o questionário relativo às perspetivas dos pais de crianças com incapacidades sobre Autodeterminação, a ser preenchido exclusivamente pelos pais. A informação recolhida destina-se exclusivamente a ser tratada no âmbito da tese e serão acauteladas a confidencialidade e o anonimato, de acordo com o redigido na Lei 67/98 de 26 de outubro.

Dados Sociodemográficos

1. Idade

2. Género

- Feminino

- Masculino

3.Residência

- Aldeia
- Cidade
- Vila

4. Habilitações Académicas

5. Profissão

6. Tempo de serviço em anos (até 31 de Março de 2013).

Dados sobre a criança

Defina o grau de incapacidade da criança?

- Ligeira
- Moderada
- Severa

Defina o tipo de incapacidade da criança?

Escala de Autodeterminação para os Pais

Parents self-determination scale: M. Grigal, D. Neubert, M. Moon and S. Graham (2003) Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers. Exceptional Children. Vol:70. pp 103-104 Adaptação e Tradução Portuguesa: Sandra Silva (2013), no âmbito do projeto de Investigação - Perspectivas dos profissionais e dos pais de crianças com surdocegueira sobre Autodeterminação. Instituto Politécnico do Porto Instruções: Por favor, leia cada uma das seguintes questões que se seguem e avalie em que medida cada uma se aplica à sua situação, clique com um círculo o número adequado, de acordo com a seguinte escala.

1 - Nunca se aplica
2 - Não se aplica a maior parte das vezes
3 - Não tenho a certeza
4 - Aplica-se algumas vezes
5 - Aplica-se sempre

1.Estou familiarizado com o conceito de Autodeterminação? (A)

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

(A) Caso tenha algum conhecimento relativo ao termo autodeterminação assinale com um x em qual (quais) situação (situações) obteve informação.

- ☐ Formação académica
- ☐ Formações
- ☐ Congressos, seminários e workshops
- ☐ Leitura de artigos, livros ou sites de internet
- ☐ Intermédio de profissionais
- ☐ Outra: ____

2.Participo nas reuniões e na planificação do Plano Educativo Individual (PEI) do meu filho?

1 2 3 4 5

3.Considero importante a participação do meu filho na planificação do PEI?

1 2 3 4 5

4. Considero importante o desenvolvimento da autoestima do meu filho em casa?

1 2 3 4 5

5. Considero importante o desenvolvimento da autoestima do meu filho na escola?

1 2 3 4 5

6. Eu acho que é importante o meu filho ter oportunidades de escolha em casa?

1 2 3 4 5

7. Eu acho que é importante o meu filho ter oportunidades de escolha na escola?

1 2 3 4 5

8. Considero importante que o meu filho seja incentivado a tomar decisões em casa?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

9. Considero importante que o meu filho seja incentivado a tomar decisões na escola?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

10. Considero importante que o meu filho aprenda a desenvolver metas em casa?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

11. Considero importante que o meu filho aprenda a desenvolver metas na escola?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

12. Eu acho que o meu filho deve desenvolver as suas competências ao nível da autonomia em casa?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

13. Eu acho que o meu filho deve desenvolver as suas competências ao nível da autonomia na escola?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

14. As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e capacidades do meu filho em casa?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

15. As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e capacidades do meu filho na escola?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

16. Acho que o meu filho deve estar incluído na sala de aula e participar nas atividades com os seus pares?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

17. O meu filho tem consciência dos seus pontos fortes e fracos?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

Autorização

Aceito participar no presente trabalho, desde que as informações recolhidas se destinem exclusivamente a serem tratadas no âmbito da tese e que seja acautelada a confidencialidade e o anonimato.

- ○ Aceito
- ○ Não Aceito

Obrigado pelo seu contributo

Anexo 2

Questionário para os profissionais de educação e saúde

Perspetivas dos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades sobre Autodeterminação

Chamo-me Sandra Silva e este questionário é desenvolvido no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Porto e tem como objetivos:

-determinar quais as perspetivas dos diversos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades relativamente ao termo Autodeterminação;

-determinar os fatores sociodemográficos associados às perspetivas sobre Autodeterminação;

-analisar a associação entre as perspetivas dos profissionais sobre autodeterminação e a relação entre estes e os alunos

Tendo em conta os objetivos traçados, foi criado o presente documento. É constituído por três grupos, no qual o primeiro refere-se ao preenchimento de dados sociodemográficos, o segundo questionário às perspetivas dos profissionais sobre Autodeterminação, e por último a Escala da Relação Profissional-Aluno, a ser preenchido exclusivamente por profissionais, que até ao presente, prestam ou prestaram apoio a crianças com incapacidades.

A informação recolhida destina-se exclusivamente a ser tratada no âmbito da tese e serão acauteladas a confidencialidade e o anonimato, de acordo com o redigido na Lei 67/98 de 26 de outubro.

Dados Sociodemográficos

1. Idade

2. Género

- Feminino
- Masculino

3. Residência

- Aldeia
- Cidade
- Vila

4. Habilitações Académicas

5. Profissão

6. Tempo de serviço em anos (até 31 de Março de 2013).

Dados sobre a criança

Defina o grau de incapacidade da criança.

- Ligeira
- Moderada
- Severa

Defina o tipo de incapacidade da criança?

Escala de Autodeterminação para os Profissionais

Teachers self-determination scale: M. Grigal, D. Neubert, M. Moon and S. Graham (2003) Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers. Exceptional Children. Vol:70. pp 103-104 Adaptação e Tradução Portuguesa: Sandra Silva (2013), no âmbito do projeto de Investigação - Perspetivas dos profissionais e dos pais de crianças com surdocegueira sobre Autodeterminação. Instituto Politécnico do Porto Instruções: Por favor, leia cada uma das seguintes questões que se seguem e avalie em que medida cada uma se aplica à sua situação, clique com um círculo o número adequado, de acordo com a seguinte escala.

1 - Nunca se aplica

2 - Não se aplica a maior parte das vezes

3 - Não tenho a certeza

4 - Aplica-se algumas vezes

5 - Aplica-se sempre

1. Estou familiarizado com o conceito de Autodeterminação? (A)

	1	2	3	4	5
.	○	○	○	○	○

(A) Caso tenha algum conhecimento relativo ao termo autodeterminação assinale com um x em qual/quais situação (situações) obteve informação.

- ☐ Formação académica
- ☐ Formações
- ☐ Congressos, seminários e workshops
- ☐ Leitura de artigos, livros ou sites de internet
- ☐ Intermédio de profissionais

- ☐ Outra: ☐

2. O aluno com incapacidades deve participar na planificação do Plano Educativo Individual (PEI)?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

3.Os pais de alunos com incapacidades participam na planificação do PEI do seu filho?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

4. É dada importância ao desenvolvimento da autoestima do aluno com incapacidades?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

5. São dadas oportunidades de escolha ao aluno com incapacidades?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

6. O aluno com incapacidades é incentivado a tomar decisões?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

7. O aluno com incapacidades aprende a desenvolver metas e consequentemente a resolver problemas para que as alcance?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

8. É promovida a autonomia do aluno com incapacidades?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

9. As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e interesses do aluno com incapacidades?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

10. O aluno com incapacidades está incluído na sala de aula e participa nas atividades com os seus pares?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

11. O aluno com incapacidades tem consciência dos seus pontos fortes e fracos?

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

Escala da Relação Profissional-Aluno

Escala da Relação Professor-Aluno (STRS; Pianta, 2001) PAR Psychological Assesssment Resources, Inc. · 16204 N. Florida Avenue · Lutz, Fl 33549 · 1.800.331.8378 · www.parin.com Copyright 1991, 1992, 1994, 2001 by Psychological Assesssment Resources, Inc. Tradução portuguesa: Isabel M. Pinto & J. Cadima (2008) no âmbito do projeto de investigação Contextos e Transição: Competências de literacia e numeracia em crianças dos 4 aos 7 anos. Universidade do Porto *Tradução da short version (Barata et al., 2011) **items adicionais da subescala Dependência (Koomen et al., 2007) Adaptação: Sandra Silva (2013), no âmbito do projeto de Investigação - Perspetivas dos profissionais e dos pais de crianças com surdocegueira sobre

Autodeterminação.Instituto Politécnico do Porto Instruções: Por favor, leia cada uma das seguintes questões que se seguem e avalie em que medida cada uma se aplica à sua situação*, clique com um círculo o número adequado, de acordo com a seguinte escala:

1 - Nunca se aplica

2 - Não se aplica a maior parte das vezes

3 - Não tenho a certeza

4 - Aplica-se algumas vezes

5 - Aplica-se sempre

*Relação Profissional-Aluno

1. Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

2. Esta criança e eu parecemos estar sempre em conflito.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

3. Se estiver aborrecida, esta criança irá procurar o meu conforto.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

4. Esta criança sente-se desconfortável com o meu afeto ou contacto físico.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

5. Esta criança valoriza a relação que tem comigo.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

6. Quando lhe chamo a atenção, esta criança parece ficar magoada ou envergonhada.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

7. Quando elogio esta criança, ela fica radiante de orgulho.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

8. Esta criança reage intensamente quando se separa de mim.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

9. Esta criança partilha espontaneamente informação sobre si própria.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

10. Esta criança é demasiado dependente de mim.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	◉

11. Esta criança facilmente se zanga comigo.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

12. Esta criança gosta que eu fique agradada(o) com ela.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

13. Esta criança sente/acha que a trato de forma injusta.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

14. Esta criança pede-me ajuda mesmo quando não precisa dela.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

15. É fácil compreender o que esta criança está a sentir.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

16. Esta criança considera-me uma fonte de crítica e castigo.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

17. Esta criança mostra-se magoada ou ciumenta quando estou com outras crianças.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

18. Esta criança fica zangada ou resiste, depois de ter sido disciplinada.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

19. Quando se está a portar mal, esta criança reage bem ao meu olhar ou tom de voz.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

20. Lidar com esta criança esgota a minha energia.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

21. Já vi esta criança a imitar o meu comportamento ou a minha forma de fazer as coisas.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

22. Quando esta criança está de mau humor, sei que o dia vai ser longo e difícil.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

23. O que esta criança sente por mim é imprevisível ou pode mudar repentinamente.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

24. Apesar de todo o meu esforço, sinto-me desconfortável com a forma como eu e esta criança nos relacionamos.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

25. Esta criança queixa-se ou choraminga quando quer algo de mim.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

26. Esta criança é esquiva e manipuladora comigo.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

27. Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

28. As interacções que tenho com esta criança fazem-me sentir competente e confiante.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

29. Esta criança fixa a sua atenção em mim durante todo o dia.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

30. Esta criança precisa que eu a aprove continuamente.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

Autorização

Aceito participar no presente trabalho, desde que as informações recolhidas se destinem exclusivamente a serem tratadas no âmbito da tese e que seja acautelada a confidencialidade e o anonimato.

- ○ Aceito
- ◉ Não Aceito

Obrigado pelo seu contributo

Anexo 3

Pedido de Autorização Dra. Meg Grigal

de: sandra silva <s.patricia21382@gmail.com>
para: megrigal@verizon.net
data: 2 de Janeiro de 2013 às 19:06
assunto: Parent/Teachers self-determination scale
enviado por: gmail.com

Dear Dra Meg Grigal

I'm a master student from the Polythecnic Institute of Porto, Portugal, developing a study on self-determination. The main purpose of this study is to understand parents' and teachers's views of selfdetermination.
I read your article "Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers" and found the Parent/Teachers self-determination scale very interesting.
Therefore, I would kindly ask your permission to use it in my study.

Thank you for your attention and please feel free to ask me any further question

Kind regards,

Sandra Patrícia Silva

Anexo 4

Resposta da Dra Meg Grigal

de: Meg Grigal <megrigal@verizon.net>
para: sandra silva <s.patricia21382@gmail.com>
data: 18 de Janeiro de 2013 às 16:28
assunto: Re: Parent/Teachers self-determination scale
enviado por: verizon.net

Dear Sandra,

I am happy to give you my permission to use my study in your research. Best of luck to you in your work.

Meg Grigal

Meg Grigal, Ph.D.
Co-Director, Think College
Institute for Community Inclusion
UMASS-Boston
www.thinkcollege.net

Anexo 5

Autorização para as escolas

ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Autorização

Exmo. (a) Sr. (a) Diretor(a)

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos profissionais (professores, educadores de infância, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, musicoterapeutas e psicólogos) que até ao presente tenham prestado apoio a alunos com incapacidades severas.

No âmbito da realização da dissertação de mestrado na área da Educação Especial – Multideficiência e Problema de Cognição, venho por este meio solicitar a vossa Excelência a autorização para passar um questionário aos diversos profissionais e pais de crianças incapacidades.

Pretende-se com este estudo:

-determinar quais as perspetivas dos diversos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades relativamente ao termo Autodeterminação;

-determinar os fatores sociodemográficos associados às perspetivas sobre Autodeterminação;

-analisar a associação entre as perspetivas dos profissionais sobre autodeterminação e a relação entre estes e os alunos

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

Porto, 8 de fevereiro de 2013

A aluna

Sandra Silva

Anexo 6

Autorizações para os Encarregados de Educação

Autorização

ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Exmo.(a) Sr.(a)

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos pais de crianças com incapacidades.

No âmbito da realização da dissertação de mestrado na área da Educação Especial – Multideficiência e Problema de Cognição, venho por este meio solicitar a vossa Excelência a autorização para passar um questionário aos diversos profissionais e pais de crianças com incapacidades severas.
Pretende-se com este estudo:
-determinar quais as perspetivas dos diversos profissionais e dos pais de crianças com incapacidades relativamente ao termo Autodeterminação;
-determinar os fatores sociodemográficos associados às perspetivas sobre Autodeterminação;
-analisar a associação entre as perspetivas dos profissionais sobre autodeterminação e a relação entre estes e os alunos

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A aluna
Sandra Silva

Anexo 7

Tabela 10: Médias da Escala total e subescalas da relação profissional-aluno

Itens	Escala Total	Proximidade	Conflito	Dependência
1. Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança.	3,6	3,6		
2. Esta criança e eu parecemos estar sempre em conflito.	4,4		1,6	
3. Se estiver aborrecida, esta criança irá procurar o meu conforto.	3,5	3,5		
4. Esta criança sente-se desconfortável com o meu afeto ou contacto físico.	4,1	4,1		
5. Esta criança valoriza a relação que tem comigo.	3,4	3,4		
6. Quando lhe chamo a atenção, esta criança parece ficar magoada ou envergonhada.	2,5			3,5
7. Quando elogio esta criança, ela fica radiante de orgulho.	4	4,0		
8. Esta criança reage intensamente quando se separa de mim.	4,3			1,7
9. Esta criança partilha espontaneamente informação sobre si própria.	2,2	2,2		
10. Esta criança é demasiado dependente de mim.	3,7			2,3
11. Esta criança facilmente se zanga comigo.	3,4		2,6	
12. Esta criança gosta que eu fique agradada(o) com ela.	3,7	3,8		
13. Esta criança sente/acha que a trato de forma injusta.	3,5		2,5	
14. Esta criança pede-me ajuda mesmo quando não precisa dela.	3,1			2,9
15. É fácil compreender o que esta criança está a sentir.	2,6	2,6		
16. Esta criança considera-me uma fonte de crítica e castigo.	3,7		2,3	
17. Esta criança mostra-se magoada ou ciumenta quando estou com outras crianças.	4,1			1,9

18. Esta criança fica zangada ou resiste, depois de ter sido disciplinada.	2,7		3,3	
19. Quando se está a portar mal, esta criança reage bem ao meu olhar ou tom de voz.	3,5		3,5	
20. Lidar com esta criança esgota a minha energia.	3		2,9	
21. Já vi esta criança a imitar o meu comportamento ou a minha forma de fazer as coisas.	2,6	2,6		
22. Quando esta criança está de mau humor, sei que o dia vai ser longo e difícil.	2,6		3,4	
23. O que esta criança sente por mim é imprevisível ou pode mudar repentinamente.	3,8		2,2	
24. Apesar de todo o meu esforço, sinto-me desconfortável com a forma como eu e esta criança nos relacionamos.	3,6		2,4	
25. Esta criança queixa-se ou choraminga quando quer algo de mim.	3,6		2,4	
26. Esta criança é esquiva e manipuladora comigo.	4,1		1,9	
27. Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo.	2,2	2,3		
28. As interações que tenho com esta criança fazem-me sentir competente e confiante.	3	3,0		
29. Esta criança fixa a sua atenção em mim durante todo o dia.	4,1			1,9
30. Esta criança precisa que eu a aprove continuamente.	2,5			3,5
Média	3,4	3,2	2,6	2,5

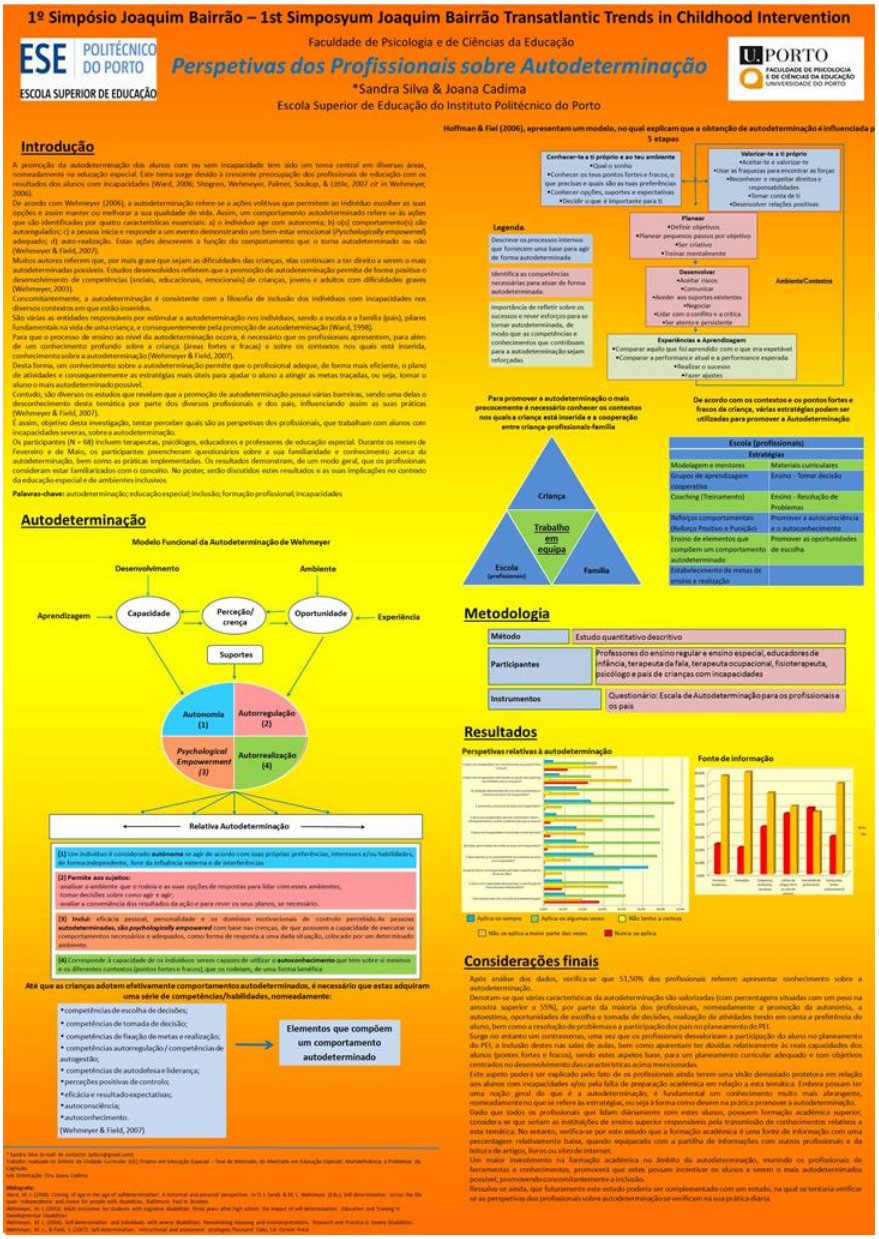
Anexo 8

Tabela 12: Correlação de Spearman entre as componentes de autodeterminação e as dimensões da relação profissional - aluno

Itens	Correlação de Spearman					
	Proximidade		Conflito		Dependência	
	Coeficiente Correlação	Sig. (2-tailed	Coeficiente Correlação	Sig. (2-tailed)	Coeficiente Correlação	Sig. (2-tailed)
2.O aluno com incapacidades deve participar na planificação do Plano Educativo Individual (PEI)?	0,24	0,053	-0,19	0,126	0,108	0,381
3.Os pais de alunos com incapacidades participam na planificação do PEI do seu filho?	-0,02	0,860	-0,18	0,134	-0,034	0,781
4.É dada importância ao desenvolvimento da autoestima do aluno com incapacidades?	**0,48****	0,000	**-0,35****	0,003	**0.36****	0.001
5.São dadas oportunidades de escolha ao aluno com incapacidades?	**0,39****	0,001	**-0,29***	0,017	0.16	0.180
6.O aluno com incapacidades é incentivado a tomar decisões?	**0,48****	0,000	**-0,37****	0,002	0.20	0.096
7.O aluno com incapacidades aprende a desenvolver metas e consequentemente a resolver problemas para que as alcance?	**0,34****	0,004	**-0,26***	0,033	0.13	0.280
8.É promovida a autonomia do aluno com incapacidades?	**0,42****	0,000	**-0,25***	0,042	0.13	0.274
9.As atividades desenvolvidas têm em conta as preferências e interesses do aluno com incapacidades?	**0,44****	0.000	**-0,43****	0,000	0.096	0.435

10.O aluno com incapacidades está incluído na sala de aula e participa nas atividades com os seus pares?	**0,47****	0.000	**-0,29***	0,016	**0.27***	0.024
11.O aluno com incapacidades tem consciência dos seus pontos fortes e fracos?	**0,37****	0.002	-0,12	0,331	0.22	0.075

Nota: *p < 0.05 ** p < 0.01

Anexo 9

Apresentação do poster no "Ist **Symposium Joaquim Bairrão: "Transatlantic Trends in Childhood Intervention**" a 8 e 9 de julho de 2013