

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Mestrado em Educação Especial no Domínio de cognição e motricidade.

Promoção de Autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade

Alda Maria Marques de Oliveira Melo

Coimbra, 2016

Alda Maria Marques de Oliveira Melo

Promoção de Autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade

Trabalho de Projeto do Mestrado em Educação Especial no Domínio de cognição e motricidade, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Vaz

Arguente: Prof. Doutor João Pedro Silva

Orientador: Prof. Doutora Paula Neves

Data da realização da Prova Pública: 21 de janeiro de 2016

Classificação: 17 valores

Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar aos meus alunos que colaboraram de forma interessada e muito motivada neste estudo, ao agrupamento de escola e às empresas parceiras.

Agradeço, também às orientadoras e ao coordenador de curso, bem como, às minhas colegas de mestrado pela força e boa disposição.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha família, pais e irmãs pelo apoio incondicional, à minha cara-metade pelo companheirismo e ajuda e ao fruto do nosso amor, o RAFA, pelos abraços e sorrisos de incentivo.

Promoção de autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade

SUMÁRIO

O presente estudo de investigação-ação pretendeu implementar um programa de atividades na comunidade com três alunos de catorze anos, com Necessidades Educativas Especiais, que beneficiam do decreto-lei 3/2008, artigo 21º - Currículo Específico Individual e frequentam o oitavo ano de escolaridade. Pretende ser um estudo piloto que parte da seguinte premissa: a autodeterminação de alunos com NEE que beneficiam de Currículo Específico Individual poderá melhorar com a promoção de atividades de treino vocacional na comunidade?

A promoção da autodeterminação dos alunos com Necessidades educativas especiais tem sido um tema muito debatido na educação, nomeadamente na área de educação especial. É neste contexto que se insere a presente investigação-ação, cuja metodologia está dividida num estudo quantitativo e um outro qualitativo complementar. No primeiro opta-se pela utilização da escala de Wehmeyer, "The Arc'Self Determination Scale", adaptada à população alvo. No estudo qualitativo utiliza-se o recurso à entrevista com os encarregados de educação, para a qual foi elaborado um guião. A recolha dos dados decorrem antes e no final da intervenção, possibilitando uma melhor compreensão e avaliação dos resultados. Pretende-se demonstrar neste projeto de intervenção, que a inclusão de atividades de autodeterminação na construção do CEI e a realização de um treino vocacional com atividades na comunidade, serão um passo significativo para a vida futura dos alunos com NEE. No final do projeto serão apresentados e discutidos os resultados, que demonstrem que a participação dos alunos em atividades de treino vocacional na comunidade contribuirá para promover uma melhoria significativa do nível de autodeterminação. Em conclusão, mostra-se que o estudo ilustra e evidencia a pertinência do argumento teórico e que a autodeterminação compreende a resiliência necessária para a transição para a Vida pós-escolar.

Palavras-chave: Educação Especial, Autodeterminação, Alunos com Currículo Específico Individual, Transição para a vida pós-escolar.

ABSTRACT

This investigation action-research study aimed implementing a programme with activities in the community with three students with fourteen years old. These students with Special Needs are included in the decreto-lei 3/2008, art. 21º -Specific Individual Curriculum and attend the 8th grade. It aims to be a pilot study that begins with the goal: the self-determination with Special Needs Specific Individual Curriculum will improve with promoting vocational training with activities in the community?

Promoting the self-determination in students with special needs has been a subject quite debated in the education areas, especially in Special Education .It is in this context that this study is covered , which methodology is divided in a quantitative study and a complementary quality study. At first, the quantity study we use "The Arc 'Self Determination Scale", of Wehmeyer, adapted to this target population. In the quality study we use the interview to the responsible for their education, for which was created one a questionnaire script. The data research happens at the beginning and at the end of the intervention, to achieve a better comprehension and evaluation of the results. The main purpose of the present investigation is showing that the inclusion of self-determination activities in the Specific Individual Curriculum and a vocational training with activities in the community, will be an enormous step to the future life of students with special needs. In the end of the project, will be discussed and analyzed the data results that demonstrate that including the students in a vocational training improves significantly their self-determination level. In conclusion, this study illustrates and shows the relevance of the theoretic arguments and understands the necessary resilience for the transition plan.

Keys Words: Special Education, Self-determination, Students with Specific Individual Curriculum, Transition plan to active life.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1. Inclusão.....	7
1.1. A inclusão: um longo caminho	9
1.2. O conceito de autodeterminação.....	10
1.3. A qualidade de vida e a autodeterminação	12
Capítulo 2. O papel da escola	15
2.1. O currículo específico individual	17
2.2. O plano individual de transição.....	18
PARTE II-ESTUDO EMPÍRICO	21
Capítulo 3. Metodologia	23
3.1. Definição do problema.....	25
3.2 questão de partida	25
3.3. Objetivo	25
3.4. Metodologia	26
3.5 Instrumentos	27
3.6- Caraterização da amostra	30
3.7. Procedimentos	30
Capítulo 4. Apresentação e discussão dos resultados.....	35
Capítulo 5. Conclusão.....	55
5.1. Conclusões e implicações	57
5.2. Limitações ao estudo e linhas futuras de investigação.....	60
5.2.1. Limitações ao estudo.....	60
5.2.2. Implicações.....	60
5.2.3. Linhas futuras de investigação	61
5.2.4. Proposta de uma oficina de formação	61
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	69

ANEXO 1 – ESCALA DE WEHMEYER.....	71
Anexo 2 – pedido de autorização ao agrupamento de escolas.....	93
Anexo 3- pedido de autorização às tradutoras da escala de wehmeyer.....	97
Anexo 4- pedido de autorização às encarregadas de educação dos alunos	101
Anexo 5 – guião da entrevista e respostas nas entrevistas às ee.....	105
Anexo 6- guião da entrevista com as respostas das diretoras de turma dos alunos	115
Anexo 7- cronograma das atividades do projeto.....	119
Anexo 8- protocolo de parceria com as empresas	123
Anexo 9-documento de avaliação do desempenho dos alunos pelos empresários	127

Abreviaturas

CEI-Currículo Específico Individual

CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde

DID-Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DT- Diretora de Turma

EE- Encarregado de Educação

ENDEF- Estratégia Nacional para a Deficiência

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

MEC-Ministério da Educação e da Ciência

NEE-Necessidades Educativas Especiais

PEI-Programa Educativo Individual

PIT-Plano Individual de Transição

Tabelas

Tabela 1- Identificação dos domínios da escala de Autodeterminação	29
Tabela 2. Resultados da avaliação de desempenho do aluno A no treino vocacional na comunidade	51
Tabela 3- Resultados da avaliação de desempenho do aluno C no treino vocacional na comunidade	52
Tabela 4- Resultados da avaliação de desempenho do aluno C nas atividades realizadas nas empresas	53

Figuras

Figura 1-Resultados obtidos pelo aluno A nas duas avaliações em termos de percentagem nos domínios da Autodeterminação e na Autodeterminação total	37
Figura 2-Resultados do Aluno B nas duas avaliações em termos de percentagem nos domínios da Autodeterminação e na Autodeterminação total	40
Figura 3- Resultados obtidos pelo aluno C nas duas avaliações em termos de percentagem nos domínios da Autodeterminação e na Autodeterminação total	42
Figura 4- Resultados do aluno A nas duas avaliações nos seis subdomínios da Autonomia.....	45
Figura 5- Resultados obtidos pelo Aluno B nas duas avaliações nos seis subdomínios da Autonomia.....	47
Figura 6- Resultados obtidos pelo aluno C nas duas avaliações relativos aos seis subdomínios da Autonomia	48
Figura 7-Resultados dos alunos nas duas avaliações relativamente ao nível de Autodeterminação	50

INTRODUÇÃO

Ser autodeterminado é assumir as
próprias ações no mais alto nível de reflexão.
Quando autodeterminada, a pessoa experimenta um senso de
liberdade para fazer o que é interessante,
pessoalmente importante e revigorante.
Edward L. Deci e Richard M. Ryan (2000)

Este projeto desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio da Cognição e Motricidade, e teve como ponto de partida as inquietações da prática profissional da professora-investigadora com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que beneficiam do artigo 21º- do Decreto-lei 3/2008- Currículo Específico Individual (CEI) no seu percurso de transição para a vida pós-escolar.

O tema escolhido resultou da observação da falta de autodeterminação dos alunos face ao percurso escolar e ao seu futuro profissional. Neste sentido, entende-se que a promoção da autodeterminação de alunos com Currículo Específico Individual facilita a plena inclusão destes alunos na escola e na sociedade. Pretende-se evidenciar a necessidade de haver maior formação da comunidade educativa da escola e uma participação mais ativa e contínua da sociedade neste processo.

Dada a inexistência de investigações a nível nacional sobre esta temática, este projeto de investigação-ação, pretende evidenciar que o caminho evolutivo dos alunos com NEE e CEI deve conter um desenvolvimento eficiente da sua autodeterminação investindo nas capacidades dos alunos, através da implementação de um treino vocacional na comunidade.

Realça-se a necessidade de haver uma avaliação das suas áreas vocacionais/funcionais, mostrando que estes jovens têm competências para desempenhar um papel profissional como qualquer outra pessoa.

O trabalho a seguir apresentado estrutura-se em duas partes. Na primeira parte faz-se o enquadramento teórico, da temática apresentando uma revisão da literatura sobre a autodeterminação, sua importância no âmbito da qualidade de vida e na construção do

currículo específico individual, no percurso escolar dos alunos com NEE, durante o processo de transição para a vida pós-escolar.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico, especificando a respetiva questão de partida, o enquadramento metodológico, os instrumentos e os procedimentos seguidos durante a intervenção, bem como uma análise e discussão dos resultados.

Na parte final apresentam-se as reflexões conclusivas que incidem num conjunto de considerações, sínteses, resultados, preocupações e limitações aferidos ao longo da investigação bem como as implicações e sugestões para o futuro. Em anexo, incluem-se a escala de autodeterminação, o guião das entrevistas e os documentos processuais elaborados.

PARTE I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. INCLUSÃO

CAPÍTULO 1. A INCLUSÃO

1.1. A INCLUSÃO: UM LONGO CAMINHO

O processo de inclusão remonta à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual estabelece que:

“(…)Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.34).

Mais tarde, em 2002, o relatório do estudo “Transição da Escola para o Emprego” da Agência Europeia considera que deve haver medidas de formação e organização flexível, estabelecendo, por exemplo, anos preparatórios antes da formação no local de trabalho instituindo uma formação vocacional extra antes de procurar um emprego, facultando formação vocacional durante tanto tempo quanto necessário e em diferentes módulos ou proporcionar seis meses de estágio a todos os alunos como parte integrante dos seus três anos de formação vocacional.

Com este intuito várias têm sido as tentativas que pretendem estimular e promover a inclusão, das quais, assinala-se a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2001), a Declaração de Madrid (2003), a Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2006, ratificado pelo Estado Português em 7/5/2009), e, a Estratégia Europeia para a Deficiência (2010-2020).

Segundo Correia (2008) a escola deve ser inclusiva na medida em que possa promover o sucesso escolar a todos os alunos e, ser simultaneamente capaz de responder às necessidades de cada um deles, isto é, a escola deverá investir na diversidade, através da adequação às necessidades reais de todos os alunos. Durante os últimos anos a legislação Portuguesa tentou transpor, de forma a vincar a importância da inclusão dos alunos com NEE com a publicação do decreto-lei 3/2008, e diversos outros programas e planos estratégicos, como por exemplo a

ENDEF -2011/13 (INR, 2011). Na escola cabe à Educação Especial a responsabilidade de atender os alunos que beneficiam do Decreto-Lei nº3/2008, o qual prevê a existência de um Programa Educativo Individual (PEI), complementado com um Plano Individual de Transição para a vida pós-escolar (PIT). O PIT prevê “o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar, ou numa instituição de carácter ocupacional” (Decreto-Lei nº3/2008, art.14º). No entanto, Ribeiro (2009) alerta para as fragilidades do modelo de formação profissional dos alunos com NEE em instituições e sugere algumas críticas, por se continuar a delegar esta função a sistemas paralelos de inclusão dos jovens com NEE.

1.2. O CONCEITO DE AUTODETERMINAÇÃO

A definição mais consensual e recente de Autodeterminação aponta que a pessoa atua como o principal agente causal da sua própria vida, fazendo escolhas e decisões, tendo em conta a sua qualidade de vida, livre de interferência ou influência externa (Wehmeyer & Abery, 2013). As pessoas autodeterminadas são, assim, capazes de estabelecer objetivos e lutar para os alcançar, emitindo comportamentos por vontade própria ou por influências externas. Apesar do comportamento ser intencional e orientado para o alcance de algum objetivo, através da análise dos resultados de trabalhos empíricos, concluiu-se que os comportamentos intencionais podem ser autónomos ou controlados (Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012).

A investigação no âmbito da autodeterminação é relativamente recente, remonta apenas, aos anos 80 e 90. Em 1985, Deci e Ryan, apresentaram a primeira teoria sobre autodeterminação, na qual, defendem que todos os sujeitos apresentam uma “tendência inata para elaborar um sentido do eu (*self*) unificado, ainda que este seja também determinado por fatores ambientais” (p.8). Estes autores partem da conjectura de que todos os comportamentos humanos são conduzidos por três necessidades psicológicas básicas, que constituem a base da automotivação do indivíduo e da integração da sua personalidade: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de relacionamento. Estas três necessidades, são aspetos fundamentais, uma vez que facilitam o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000).

A autonomia é uma necessidade psicológica básica da autodeterminação com significativa importância para a formação da motivação autorregulada (Areallano & Peralta, 2013). Neste sentido é importante tornar acessível a aprendizagem da autodeterminação a todos os alunos (Wehmeyer & Field, 2011), o que implica uma participação conjunta de todos os agentes educativos, a família, a escola e a comunidade, ou seja, de todos os contextos que fazem parte da vida dos jovens (educativo, familiar, laboral, etc.) (Vived, et al., 2013).

Para Wehmeyer (2003), é fundamental um desenvolvimento educacional, emocional, social e intelectual com base nos princípios da autodeterminação. Neste sentido é importante educar para a autodeterminação o que implica em primeiro lugar compreender o significado de ser autodeterminado (Wehmeyer & Field, 2007).

Para Schrogen et al. (2012) ser autodeterminado envolve a expressão das necessidades próprias, a adaptação de objetivos e estratégias, bem como a criação de abordagens para resolução de problemas. Com o objetivo de ajudar os professores a promover a autodeterminação dos seus alunos estes autores desenvolveram um modelo de instruções, baseadas nos princípios da autodeterminação, que permite ensinar ao aluno a forma de se autorregular usando estratégias de resolução de problemas que permitam atingir os objetivos que pretendem. Este modelo denomina-se *The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)* e pretende ser um guia para os professores desenvolverem a autodeterminação dos seus alunos. No caso dos professores de Educação Especial é urgente a tomada de consciência de que a autodeterminação é muito importante para envolver os alunos com NEE na sua transição para a vida pós-escolar, em que a sua participação e decisão seja a base para o seu sucesso. Recentemente, Wehmeyer (2015) publicou um estudo de meta-análise no qual se verifica uma correlação entre a promoção da autodeterminação e a aquisição de melhores resultados académicos e objetivos funcionais relacionados com transição para vida pós-escolar. O autor conclui que promover a autodeterminação é a melhor prática a seguir pelo professor de educação especial.

A autodeterminação será uma alavanca importante para que a transição para a vida pós-escolar seja realizada com alicerces estruturantes e, ao mesmo tempo, flexíveis que permitam a inclusão social e laboral do indivíduo com incapacidades.

Desta forma, considera-se que a escola necessita de realizar este caminho, o mais cedo possível, com vista a proporcionar a melhoria do nível de autodeterminação dos alunos com NEE. Não esquecendo, porém, que cada aluno é diferente com um caminho diferente.

1.3. A QUALIDADE DE VIDA E A AUTODETERMINAÇÃO

Segundo Verdugo et al. (2007), o conceito de qualidade de vida é constituído por vários domínios/dimensões, ou seja, é multidimensional e inclui o bem-estar material e a inclusão social.

Atualmente a qualidade de vida é um assunto importante no campo das NEE, estando interligada ao conceito de autodeterminação, isto é, sabe-se agora que os indivíduos que reportam uma maior qualidade de vida são também os mais autodeterminados (Wehmeyer e Schwartz, 1998). Neste sentido a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades implicadas na autodeterminação devem iniciar-se cedo e prolongar-se ao longo da vida, uma vez que estas capacidades permitem que os alunos desenvolvam atitudes e crenças que lhes possibilitam ter uma participação ativa nas decisões, resolver problemas, propor e atingir objetivos, em suma, decidir a sua própria qualidade de vida (Heller, et al.,2011).

Durante muitos anos foi transmitido aos jovens com incapacidades que a sua vida era decidida por outras pessoas, que lhes proporcionavam os serviços necessários para terem qualidade de vida (Wehmeyer, Verdugo & Vicente, 2013). Esta forma de aprendizagem tornava-os dependentes e não os preparava para pouco a pouco se libertarem e tomarem as rédeas da sua vida. Segundo Wehmeyer (2006) 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. O mesmo autor defende que a autodeterminação permite, ainda, o desenvolvimento de competências sociais, educacionais e emocionais, de alunos com dificuldades graves (Wehmeyer, 2003).

Atualmente considera-se que a escola deve apostar na transição para a vida pós-escolar como um processo contínuo, o que significa que, ao longo de todo o percurso escolar do aluno devem ser desenvolvidas atividades de promoção de autonomia e desenvolvimento de várias competências essenciais para a melhoria do nível de autodeterminação dos alunos, e

consequentemente para a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo permite a satisfação dos indivíduos no domínio do bem-estar material e inclusão social, referidos por Verdugo et al. (2007), contribuindo para um elevado índice de qualidade de vida, em que os jovens com NEE decidem por si próprios o seu caminho a seguir durante a transição para a vida pós-escolar.

Neste contexto, refere-se a portaria 275-A de 2012, que apresenta como “finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade”.

Recentemente, a portaria 201-C publicada em julho de 2015, que veio revogar a anterior, refere:

“existindo nos dias de hoje uma preocupação generalizada com a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, o processo de transição para a vida pós-escolar deve, pois, ter como preocupação fundamental a preparação dos jovens para uma vida com qualidade.”

CAPÍTULO 2. O PAPEL DA ESCOLA

CAPÍTULO 2. O PAPEL DA ESCOLA

A escola perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE deve segundo a Declaração de Salamanca, (1994), reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adequando os seus currículos, as suas estratégias e os seus recursos, materiais e humanos, aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos. Segundo Correia (2003) a diferenciação entre o currículo nacional e o CEI é o grande desafio que se coloca a educadores e professores. Na realidade, ainda hoje, a construção de um CEI suscita muitas dúvidas. Em primeiro lugar, é conveniente esclarecer o significado de currículo, que é conotado com diferentes aceções e, que não é exclusivo da linguagem educativa, como refere Ribeiro (1994): “ (...) sendo um conceito polissémico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se que não possui um sentido unívoco”(p.11)

Resumindo, segundo a origem etimológica, realça-se dois sentidos do termo, o do verbo (correr) e o do substantivo (percurso, caminho, itinerário). De entre as múltiplas aceções fazem parte, os conceitos de planificação, programas/conteúdos, atividades e/ou atividades escolares, tal como “produto” e “processo”; “plano” e “ação”; “escolar” e “não escolar”.

2.1. O CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

Seguidamente é essencial esclarecer o que é um CEI e, para tal, é necessário atentar ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, do Ministério da Educação, (art.º 21º, p.159) que refere que, “entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, (...) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (...)” e “ (...) pressupõe alterações significativas no currículo comum (...)”.

No âmbito da construção de um CEI, é necessário considerar os interesses e as aptidões dos alunos envolvidos, mas sobretudo o que se pretende é implementar práticas educativas flexíveis, cujo principal objetivo é proporcionar um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Neste sentido, o CEI deve tornar mais funcional o currículo e as aprendizagens essenciais para a vida dos alunos, para a sua qualidade de vida.

Segundo Schrogen et.al (2012), a modificação do currículo dos alunos com incapacidade se não for bem realizada traduz-se numa dificuldade acrescida para os alunos conseguirem potencializar as suas capacidades.

Ao conceber um currículo, este deve ficar aberto e flexível que potencialize e permita desenvolver a individualidade do aluno, respeitando a premissa de que “(...) os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. (...)”. (Declaração de Salamanca, 1994, p.29). Ainda assim, importa referir um outro aspeto que é de todo importante e que se prende com o desenvolvimento pessoal e social, comunitário e laboral, referido no Decreto-lei 3/2008, no seu artigo 21º: “ (...)o CEI inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (...) “. Assim sendo, mais importante que proporcionar o desenvolvimento académico, a grande aposta deve ser feita na aprendizagem sistemática de competências, que promovam a inclusão social e a autonomia dos alunos.

2.2. O PLANO INDIVIUAL DE TRANSIÇÃO

No ano de 2012, a publicação da Portaria n.º 275-A, acrescenta que o aluno deve ter na última etapa da escolaridade um Plano individual de transição (PIT), no qual se inicia o processo de transição para a vida pós-escolar, recomendando a existência de parcerias entre a escola e as instituições ou empresas. No final deste ano letivo, esta Portaria foi revogada pela Portaria nº 201-C/2015 de 10 de julho, que nas suas recomendações iniciais explica que as escolas devem proporcionar aos alunos com CEI:

“uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais com especial relevância para as da comunicação, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola. Neste sentido, o currículo dos alunos de necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades.”

De entre outros aspetos menciona, ainda, no seu artigo 3º, ponto 8 que:

“a seleção das componentes do CEI e a definição de objetivos, de estratégias de operacionalização e de avaliação devem sempre orientar -se para uma máxima utilização das capacidades do aluno, conjugando expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais.”

O princípio da autodeterminação está presente no artigo 4º, da mesma portaria:

“o PIT para a vida pós -escolar deve orientar -se pelo princípio da universalidade e da autodeterminação do direito à educação e, em termos pedagógicos, pelos princípios da inclusão, da individualização, da funcionalidade, da transitoriedade e da flexibilidade: a) O princípio da universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam necessitar; b) O princípio da autodeterminação implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões.”

O artigo 5º que estabelece que:

“o PIT deve basear-se nas necessidades individuais de cada aluno, atendendo às suas preferências e interesses, tendo como perspectiva proporcionar as oportunidades e capacidades que promovam a autodeterminação, a inclusão e a participação em todos os aspetos da vida adulta.”

Destaca-se que a referida portaria defende a necessidade de proporcionar oportunidades de autodeterminação que englobem a autonomia e a participação dos alunos na tomada de decisões como princípios orientadores da construção de um CEI.

PARTE II-ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Neste capítulo formula-se a definição do problema, a questão de partida, os objetivos e descrevem-se os instrumentos e procedimentos para este estudo de investigação.

3.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Este projeto teve como ponto de partida o contexto real da professora-investigadora na tentativa diária de busca por melhores soluções para a promoção do sucesso dos alunos com NEE que beneficiam de CEI. A constatação da falta de autodeterminação dos alunos com NEE motivaram o desenvolvimento deste projeto especificamente para os três alunos envolvidos. Desta forma, pretende-se que esta intervenção vá ao encontro das necessidades evidenciadas pelos alunos e proporcione uma melhoria dos seus níveis de autodeterminação.

3.2 QUESTÃO DE PARTIDA

Poderá a promoção de um treino vocacional com atividades na comunidade melhorar o nível de autodeterminação dos alunos com NEE que beneficiam de CEI?

3.3. OBJETIVO

A partir da questão anterior pretende-se alcançar o seguinte objetivo:

- promover a autodeterminação de alunos com NEE e com CEI. através de atividades de treino vocacional na comunidade.

3.4. METODOLOGIA

“Nem ação sem investigação nem investigação sem ação”

Kurt Lewin

O caminho metodológico traçado neste estudo é de investigação-ação, uma vez que envolve o professor na sua ação pedagógica em contacto direto com o aluno.

Isabel Sanches (2005) fundamenta a importância da investigação-ação referindo que fornece maior capacidade de compreensão do processo de ensino e aprendizagem, desencadeando respostas oportunas, pertinentes e adequadas à realidade. O professor produz, desta forma, um saber mais contextualizado o que lhe dá maior autonomia na resolução dos problemas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação:

“...consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, sendo utilizada para resolver problemas ou melhorar situações existentes. Este tipo de investigação estimula a inovação no ensino-aprendizagem e contribui, quer para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, quer para o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Permite, ainda, melhorar a interação entre o conhecimento praxeológico e o conhecimento científico.”(p.292),

Os mesmos autores afirmam que, um dos objetivos da investigação-ação é a procura de resultados que permitam uma tomada de decisão prática, de acordo com alguns aspetos da vida dos sujeitos, com o intuito de precipitar ou de tentar modificar algo ou alguma situação concreta. Este estudo utiliza a investigação-ação com o intuito de resolução de problemas, utilizando processos científicos que surgem na prática, atendendo a uma intervenção no contexto real e a uma análise dos efeitos dessa intervenção (Carmo & Ferreira, 2003). Com efeito, a professora investigadora pretende investigar para alterar a realidade no futuro.

Máximo-Esteves (2008) refere, que a investigação-ação concilia as necessidades específicas de cada aluno e com os seus problemas reais.

3.5 INSTRUMENTOS

Utilizaram-se como instrumentos de recolha de dados a Arc's Self-Determination Scale de Wehmeyer em (1995) (cf. anexo 1) e a entrevista semiestruturada.

3.5.1. ESCALA DE WEHMEYER

A escala foi desenvolvida para mensurar a Autodeterminação em adolescentes com incapacidades, nomeadamente com dificuldades intelectuais desenvolvimental (DID), dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais. A escala apresenta quatro secções: Autonomia, Autorregulação, *Empowerment* Psicológico e Autorrealização (Wehmeyer, 1995).

Neste estudo utilizou-se a versão adaptada para a população portuguesa por Lança, Lebre, Freitas, Marques, e Feijã (2006). (cf Anexo 1). De acordo com Wehmeyer e Metzler (1995) a autodeterminação é definida como uma construção que não poderá ser avaliada de forma direta. Esta avaliação só poderá ocorrer mediante a observação das atitudes e comportamentos do individuo. Após a avaliação dos comportamentos verificar-se-á se o individuo adquiriu as competências necessárias para autodeterminar o seu estilo de vida.

Neste estudo a escala mede a perceção que os alunos têm da sua autodeterminação. Pretende-se comparar o aluno consigo mesmo.

Como já foi referido a escala de Wehmeyer (1995) permite avaliar 4 domínios diferentes da autodeterminação, tais como:

Autonomia, através de 32 questões que estão divididas por seis subdomínios: 1A- Independência: Rotina de cuidados pessoais e funções orientadas pela família; 1B - Independência: Interação com o meio; 1C - Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades: atividades recreativas e de lazer; 1D - Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades: envolvimento e interação na comunidade; 1E - Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades: orientação vocacional; 1F - Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades: expressão pessoal.

Este domínio exhibe quatro alternativas de resposta que são pontuadas com valores entre 0 e 3: 0 - Nunca, mesmo que tenha oportunidade; 1 - Às vezes, quando tenho oportunidade; 2 - A maior parte das vezes que tenho oportunidade, 3 - Sempre que tenho oportunidade (Wehmeyer, 1995).

O domínio de **autorregulação** refere-se à capacidade de autocontrolo, à capacidade de resolução de problemas e de estabelecimento de objetivos, em que os alunos terão de encontrar meios para conseguir alcançar aquilo que pretendem, este domínio requer um trabalho contínuo com os alunos para que estes aprendam a controlar-se e a reagir da melhor forma perante as diversas situações. Apresenta 9 questões, especificamente da 33 à 41, possui dois subdomínios: o primeiro, Resolução de Problemas e o segundo Estabelecimento de objetivos. No primeiro subdomínio é pedido para completar uma história em que é dado o início e o fim. A pontuação varia entre 0 e 2: 0 – caso o jovem não responda ou se a solução não for de encontro à história em causa; 1 - se a resposta dada insinua uma solução que podia ser aplicada; 2- se a solução referida for suficiente para atingir o fim indicado. Devido à natureza deste processo, Wehmeyer recomenda que haja algum cuidado na avaliação das respostas dos alunos. Uma pontuação de 2 não afigura a resposta certa, mas meramente uma resposta que iria atingir o fim.

O segundo subdomínio consiste na identificação de objetivos e de passos necessários para os alcançar. A pontuação varia entre 0 e 3: o aluno tem 0 - se responde que ainda não pensou sobre o objetivo; 1 - se identifica o objetivo; 2 - identifica e cita uma ou duas etapas para o atingir; 3 - se menciona três ou quatro passos para alcançar o objetivo (Wehmeyer, 1995).

O domínio seguinte **Empowerment Psicológico** pretende desenvolver as crenças nas suas capacidades e está presente nas questões de 42 a 57, apresentando cada uma duas opções de pontuação: 0 ou 1. As respostas que refletem crença nas suas capacidades, perceção de controlo, expectativas de sucesso, são pontuadas com 1. As que não refletem essa crença são pontuadas com 0 (Wehmeyer, 1995).

Por último, a **autorrealização**, que pretende desenvolver a autoconfiança e autoestima dos alunos e a confiança nas suas capacidades. Apresenta 11 itens, da questão 58 à 72, cuja resposta tem a opção de “concordo” e “discordo” com a classificação de 0 ou 1. (Wehmeyer, 1995).

Tabela 1- Identificação dos domínios da escala de Autodeterminação

Domínios	Nº Itens	Cotações
Autonomia 1A-1B-1C-1D-1E-1F	1-32	0 a 3
Autorregulação	33-41	0 a 3
Empowerment Psicológico	42-57	0/1
Autorrealização	58-72	0/1

Para se determinar o nível de **Autodeterminação** dos alunos, recorreu-se aos critérios definidos por Wehmeyer (1995), através do cálculo da pontuação bruta de todos os domínios e subdomínios, cada um deles com pontos diferentes. Posteriormente, recorre-se às tabelas de conversão para interpretar a pontuação total e calcular a percentagem que cada aluno atingiu nos diferentes domínios.

Assim, consideraram-se com níveis elevados de Autodeterminação os indivíduos que apresentem uma percentagem positiva “(*positive percentage*)” igual ou superior a 70% no final da conversão dos dados. (Wehmeyer, 1995). Esta percentagem será a norma e serve apenas de referência, uma vez que, não pretende ser uma análise redutora do nível de autodeterminação dos alunos.

3.5.2. ENTREVISTA

Utilizou-se, também a entrevista como técnica de recolha e dados, por se considerar que seria a metodologia mais adequada para recolher informações, junto das EE e das DT sobre a autodeterminação de cada aluno nos diferentes contextos, família, escola e comunidade. O guião da entrevista estruturou-se de acordo com os quatro domínios da escala de Wehmeyer. As questões formuladas permitiram recolher informação de cada domínio dos três alunos. (cf. anexo 5).

Bell, (2008) e Burnaford (2001 citados por Máximo-Esteves 2008, p. 99):

“consideram que as entrevistas são um instrumento muito útil na investigação-ação, não só para os professores aprenderem, mas também para desenvolverem a comunicação com os colegas acerca dos seus contextos de trabalho e até mesmo para captar a perspetiva dos pais acerca da aprendizagem dos alunos”.

3.6- CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra deste projeto de intervenção é constituída por três jovens do sexo masculino que frequentam a escola no oitavo ano de escolaridade. É uma amostra de conveniência, intencionalmente escolhida de entre os alunos com os quais a professora-investigadora trabalha desde o ano letivo anterior. Os critérios de escolha são: apresentarem Necessidades Educativas Especiais e beneficiarem do decreto-lei 3/2008, artigo 21º - Currículo Específico Individual, sendo que irão iniciar o seu PIT no ano letivo seguinte.

Após consulta do PEI, verifica-se que os três alunos têm problemáticas associadas a distúrbios de personalidade e distúrbios emocionais, que resultam em graves problemas de aprendizagem, nomeadamente graves problemas de leitura e escrita, problemas de relacionamento interpessoal, quer com os pares, quer com os adultos. Especificamente o Aluno A tem DID; o Aluno B problemas de linguagem graves e o terceiro Aluno C- Perturbação de Comportamento de oposição SOE. Os três apresentam problemas de aprendizagem, de memória e de atenção concentração, bem como insegurança, falta de motivação e persistência e, sobretudo, falta de autonomia e de independência. São, ainda intervenientes no projeto três EE do sexo feminino. e um grupo de três empresários, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Por fim, duas diretoras de turma.

3.7. PROCEDIMENTOS

O início da investigação decorreu durante o mês de novembro. Elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada aos EE com o objetivo de identificar o nível de autodeterminação dos alunos e as expetativas das EE quanto ao futuro profissional dos seus educandos. Considera-se que a opinião das EE é uma mais-valia importante para trabalhar e melhorar a autodeterminação dos seus educandos.

Na primeira fase deste estudo, durante os meses de outubro e novembro, foi apresentado o projeto à direção da escola e requerida autorização para a intervenção. Seguidamente foi requerida a autorização para a utilização da versão portuguesa da escala.

De seguida, foram contactadas as Encarregados de Educação e os alunos a quem lhes foi proposto participar no estudo, foram informados sobre os objetivos, procedimentos e calendarização. Todos aceitaram participar e concederam a sua autorização, sendo mantida a confidencialidade.

Durante o mês de Dezembro iniciou-se a intervenção junto dos alunos com a realização de várias sessões: (cf. Cronograma em Anexo 7)

1º momento – dezembro 2014

Avaliação dos níveis de autodeterminação dos participantes e identificação das percepções das EE sobre a autodeterminação dos seus educandos.

Os níveis de autodeterminação de cada um dos participantes foi avaliado através do preenchimento da escala de autodeterminação.

A aplicação da escala de Wehmeyer foi realizada pela autora deste trabalho, respeitando as regras impostas no manual de procedimentos da mesma. Inicialmente foram dadas todas as instruções e lidas oralmente as questões, esclarecendo as dúvidas dos participantes e proporcionando um acompanhamento individualizado no preenchimento das respostas.

Entrevista com as EE (cf. Anexo 5)

Realizaram-se entrevistas individuais com as EE, com o objetivo de fazer o levantamento da percepção das EE em relação à importância da transição dos seus educandos para a vida pós escolar e da formação académica que a antecede. Tendo-se transcrito as respostas com o rigor necessário.

2º momento - janeiro a maio

Atividades de treino vocacional na comunidade:

Durante o mês de janeiro foram realizadas diversas visitas de estudo que serviram para que os alunos percecionassem na prática as atividades desenvolvidas nos diversos locais de trabalho.

As visitas de estudo a diversas empresas da comunidade tiveram como intuito estimular e desafiar os alunos para o contacto com a realidade laboral. A visita de estudo facilita a assimilação dos conhecimentos pela motivação suscitada junto dos alunos e, pela oportunidade que estes têm de aceder a um ensino concreto com atividades educativas, interligando a teoria com a prática, proporcionando uma aprendizagem significativa (Almeida, 1998).

De acordo com o cronograma (cf. Anexo 7), as visitas de estudo realizaram-se a empresas de áreas de atividade diferentes, tais como, padaria e pastelaria, restaurante, papelaria, florista, talho, supermercado, loja de roupa, lavandaria e cabeleireiro. Todas estas empresas situadas na área geográfica circundante à escola. De entre as empresas visitadas decidiu-se que os alunos deveriam escolher três. Optou-se por este caminho, uma vez que se pretende desenvolver um projeto de intervenção piloto com os alunos que têm tendência para se sentirem inseguros e até temerosos, quanto à sua aceitação na comunidade e na escola, logo, se optasse por um número maior de locais para se desenvolver o projeto, pensa-se que seria um elemento de entrave para o sucesso. Este argumento foi utilizado pelos alunos participantes. Por último, foram realizados contactos com as empresas escolhidas para apresentar o projeto e convidá-los a participar.

Os locais unanimemente escolhidos foram, uma padaria-pastelaria, um restaurante e um minimercado.

A intervenção decorreu durante quatro meses, de fevereiro a maio. Durante os meses de fevereiro, março e abril cada aluno foi duas vezes por semana a uma empresa, ficando durante três semanas seguidas. No final de abril foi solicitado aos alunos escolherem um dos três locais para ficarem durante o mês de maio. A escolha do local foi importante, no sentido de estimular a participação dos alunos nas decisões relacionadas com o seu futuro. Segundo o relatório do grupo de trabalho de EE apresentado em 2014, a escola tem de proporcionar aos alunos a “oportunidade de exprimirem as suas opiniões e de participarem na tomada de decisões que lhes digam respeito”..... “promovendo o seu direito à participação nas decisões que lhes dizem respeito e envolvendo as famílias.”(pp.19, 21).

Os alunos realizaram tarefas específicas inerentes ao ramo de atividade de cada empresa. Semanalmente a professora-investigadora observou o desenrolar das atividades, mantendo contacto com os empresários.

3º momento - junho 2015

Segunda avaliação dos níveis de autodeterminação dos participantes; entrevistas às EE, DT e aos Empresários:

No mês de junho, decorreu a segunda avaliação do nível de autodeterminação dos alunos. Mais uma vez, a aplicação da escala de Wehmeyer decorreu de forma semelhante à primeira, tendo a autora deste trabalho seguido o procedimento atrás referido.

De seguida, foi realizada a segunda entrevista as EE, cuja informação foi utilizada para servir de comparação com a informação recolhida na entrevista de dezembro, no início do estudo.

Por último, recolheu-se a opinião das diretoras de turma e a avaliação de desempenho de cada aluno realizada pelos supervisores das empresas. Esta informação servirá de termo de comparação com a opinião das EE. (Cf. Anexo 6 e 9).

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tratamento dos dados obtidos realizou-se com o *software* Microsoft Excel para a elaboração de figuras. Optou-se por apresentar os resultados obtidos por cada aluno nos domínios da escala, comparando os seus níveis de autodeterminação antes e depois da intervenção. Pretende-se verificar as alterações ocorridas, realçando-se os domínios e subdomínios que mais se destacam na evolução dos alunos. Como forma de complementar, cruzam-se os dados obtidos com as respostas das EE, na primeira e na segunda entrevista. Por fim, analisa-se a avaliação dos empresários face às capacidades socioprofissionais dos alunos e às opiniões das diretoras de turma. Inicia-se a análise dos dados referentes ao **Aluno A** nos diversos domínios, através **da figura 1**:

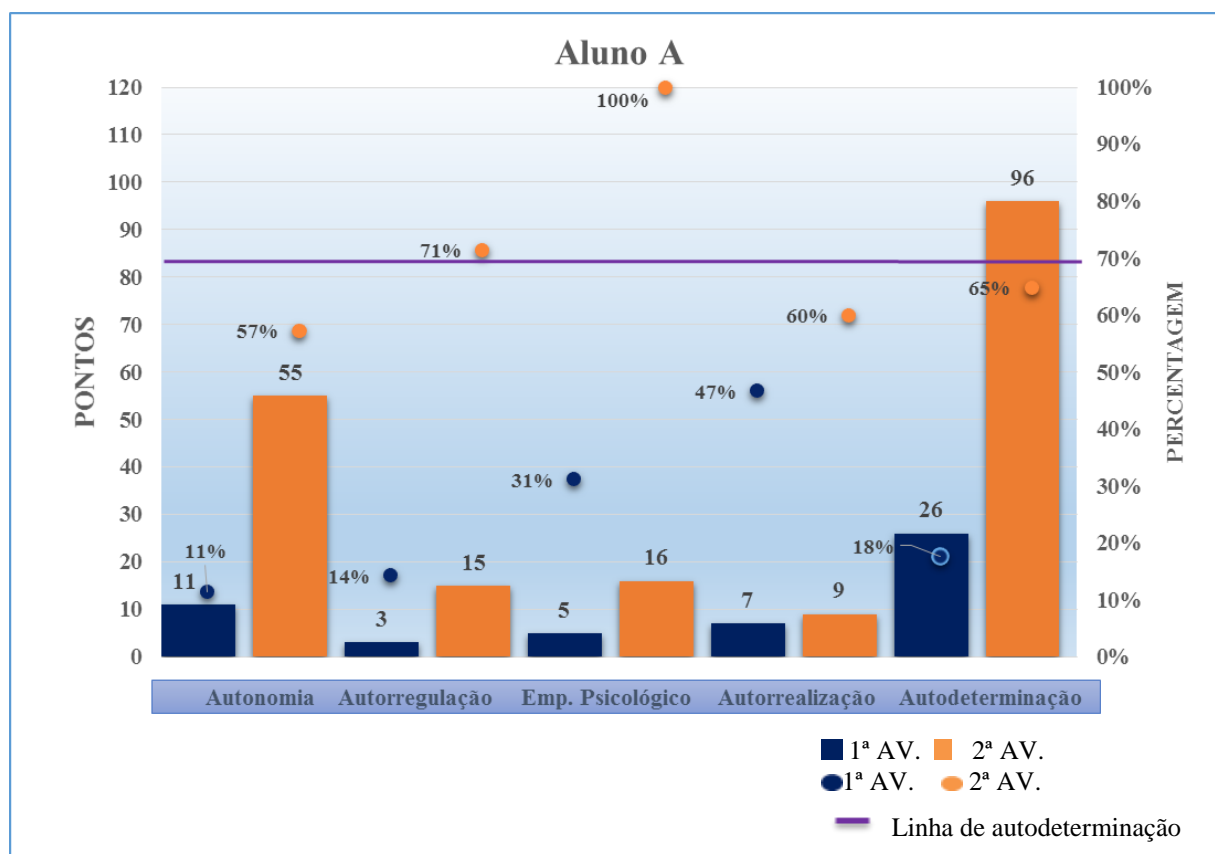


Figura 1-Resultados obtidos pelo aluno A nas duas avaliações em termos de percentagem nos domínios da Autodeterminação e na Autodeterminação total

Através da análise da figura 1 verifica-se que houve evolução significativa em todos os domínios da autodeterminação da primeira para a segunda avaliação.

Realça-se que o **aluno A** apresenta uma evolução de **11 pontos para 55**, ou seja, de **11% para 57%** relativamente à **Autonomia**. Este aluno foi assinalado pela sua EE como tendo graves dificuldades neste domínio, na primeira entrevista em resposta à pergunta 13. (cf. Anexo 5). Esta evolução é corroborada pela opinião da diretora de turma na entrevista realizada no final do projeto. Mais à frente será realizada uma análise específica deste domínio, na qual são apresentados os resultados obtidos pelo **aluno A** nos seis subdomínios que compõem a Autonomia.

No domínio da **Autorregulação**, englobam-se os subdomínios - Resolução de problemas e Objetivos. O **aluno A** evoluiu de **3 pontos para 15 em 21 possíveis**, ou seja, evoluiu de **14% para 71%**, na segunda avaliação. Isto significa que o **aluno A**, após a intervenção conseguiu ser autodeterminado na identificação de objetivos e dos passos necessários para os alcançar, bem como na apresentação de soluções de resolução de problemas perante as questões que lhe foram colocadas na escala.

Relativamente à evolução do **aluno A** no domínio **Empowerment Psicológico**, pode-se constatar que na primeira avaliação obteve **5 pontos (32%)** e na segunda avaliação, atingiu a pontuação máxima de **16 pontos (100%)**. Este resultado revela que o aluno após a intervenção conseguiu acreditar nas suas capacidades, e teve perceção de controlo perante as expectativas de sucesso. No entanto, sobre este domínio a EE do **aluno** referiu em resposta à questão 13.4. da entrevista (cf. Anexo 5), que o seu educando, ainda, não consegue tomar decisões sozinho, manifestando a mesma opinião nas duas entrevistas.

A seção quatro, domínio da **Autorrealização**, retrata questões relacionadas com a autoconfiança dos alunos face às suas dificuldades e capacidades. Os resultados obtidos permitem constatar a evolução do **aluno A**, de **7 pontos (47%) para 9 pontos (60%)**. Assim, este demonstra notoriamente na segunda avaliação que se sente mais seguro daquilo que consegue, embora como afirma a EE “ele tem sempre receio de mostrar o que sabe e o que não sabe”. (cf. Anexo 5).

A avaliação final corresponde ao **Nível de Autodeterminação** obtido na primeira e na segunda avaliação. Segundo os resultados o **aluno A**, embora não tenha, ainda atingido um

nível satisfatório de autodeterminação, uma vez que, não atingiu os **70%** indicados pela escala, evidencia uma evolução positiva, tendo subido a sua pontuação de **26 pontos** para **96 pontos**, ou seja, de **18% para 65%** conseguindo evoluir **47%**.

Esta evolução, mais uma vez é consonante com a opinião da EE do respetivo aluno, (cf. Anexo 5), e da DT. (cf. Anexo 6). Sendo assim, infere-se que a intervenção foi benéfica para a evolução do **aluno A** melhorando o seu nível de autodeterminação. Realce-se que não houve retrocesso em nenhum domínio, pelo contrário houve sempre uma evolução significativa.

Realizando uma análise comparativa entre as duas avaliações nos diferentes domínios o **aluno A** apresentou um nível de autodeterminação muito baixo na primeira avaliação, tendo aumentado consideravelmente na segunda avaliação. Pode-se, ainda destacar que o **aluno A** atingiu na segunda avaliação o nível de autodeterminação no domínio **Autorregulação** com **71%** e no domínio de **Empowerment Psicológico** com **100%**.

De seguida, realiza-se a análise relativa aos resultados obtidos pelo **Aluno B** nos diversos domínios, através da **figura 2**:

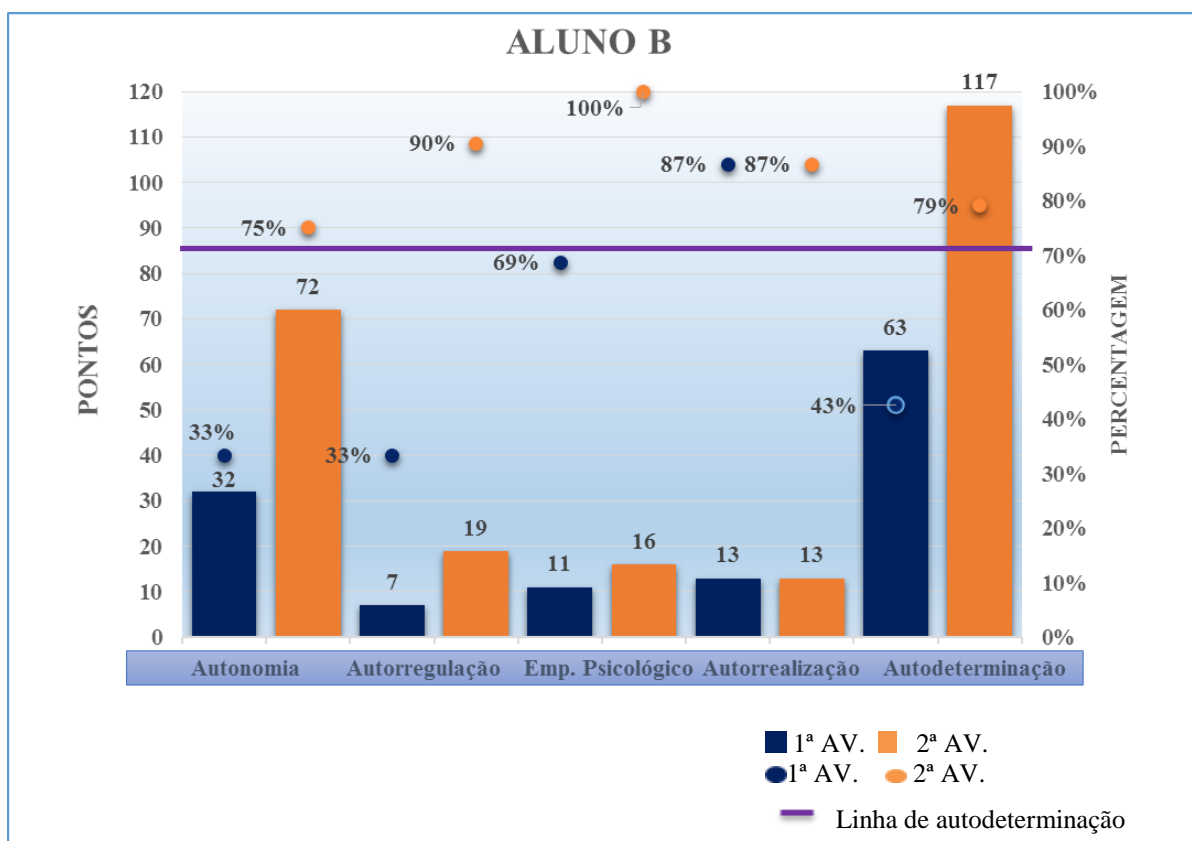


Figura 2-Resultados do Aluno B nas duas avaliações em termos de percentagem nos domínios da Autodeterminação e na Autodeterminação total.

A figura 2 mostra que o **aluno B** obteve na primeira avaliação do domínio da **Autonomia**, **32 pontos (33%)** e na segunda avaliação **72 pontos (75%)**. Este último resultado revela que o aluno é autodeterminado neste domínio, uma vez que ultrapassou os 70% requeridos pela escala de Wehmeyer (1995). Este aluno revela alguma facilidade no domínio da Autonomia como foi referido pela sua EE, quer na primeira quer na segunda entrevista. (cf. Anexo 5). A avaliação dos subdomínios da Autonomia será realizada, posteriormente.

No domínio da **Autorregulação**, englobam-se os subdomínios - Resolução de problemas e Objetivos. O **aluno B** obteve **7 pontos (33%)** na primeira avaliação e na segunda avaliação atingiu a pontuação mais elevada deste domínio **19 pontos (90%)**. A evolução do aluno, neste

domínio, concretamente na segunda avaliação revela que este atingiu um nível elevado de autodeterminação na resolução de problemas e na identificação e planificação dos seus objetivos, conseguindo projetar como os alcançar.

Esta evolução está, mais uma vez, de acordo com a reposta da EE na segunda entrevista à questão 13.2.1, (cf. Anexo 5). Na qual refere que o seu educando “passou de aluno influenciável a aluno influenciador”, na verdade aos olhos dos colegas da turma ele passou a ter experiências diferentes para lhes contar, o que significou uma grande mais-valia na relação entre colegas. Esta opinião foi veiculada pela DT do aluno(cf. Anexo 6).

No domínio de **Empowerment Psicológico**, pergunta-se ao aluno se decide vários aspetos da sua vida. **O aluno B** obteve **11 pontos (69%)** na primeira avaliação, sendo que na segunda avaliação obteve os **16 pontos** correspondentes a **100%** das respostas corretas. Pensa-se que o facto do aluno apresentar **100%** das respostas positivas, na segunda avaliação revela que este se sente mais capaz e mais confiante para decidir, e, que tomou consciência da importância de ser ele a tomar as suas decisões. Neste domínio o aluno atingiu o valor total do nível de autodeterminação. A EE do **aluno B** respondeu na primeira entrevista que achava que o seu educando, ainda, “não” tinha capacidade de decidir e na segunda entrevista referiu que “sim”, o seu educando já teria capacidade de decidir. (cf. Anexo 5).

Relativamente ao domínio **Autorrealização**, da seção quatro, no qual são colocadas questões sobre as capacidades e a autoconfiança do aluno, assinala-se que o **aluno B** nas duas avaliações **tem o mesmo número** de pontos **13 (87%)**. Ou seja, aparentemente o **aluno B** é um aluno autodeterminado neste domínio, mesmo antes da intervenção. No entanto, a EE deste aluno refere na primeira entrevista que “ele demonstra ter falta de confiança”, e, na segunda entrevista, revela-se certa que o seu educando “está mais confiante e determinado”. (cf. Anexo 5).

Relativamente à avaliação do **Nível de Autodeterminação** observa-se que o **aluno B** tem o resultado de **63 pontos (43%)**, na primeira avaliação e na segunda avaliação **117 (79%)**, sendo este o resultado mais elevado **neste domínio dos 3 alunos**.

Com efeito, constata-se que o **aluno B**, na primeira avaliação estava perto dos **50%** e que na segunda avaliação ultrapassou os **70%**, o que determina que o aluno conseguiu atingir o nível de autodeterminação. Sendo importante realçar que, após a intervenção o resultado atingido

esteve muito perto do total da escala que seria **148 pontos (100%)**. Desta forma, concluiu-se que o objetivo principal foi atingido, ou seja, a intervenção melhorou o nível de autodeterminação deste aluno, uma vez que ficou apenas a **31 pontos 21%** do total referido, anteriormente. Consta-se que em nenhum domínio houve retrocesso e sempre uma evolução significativa.

Por último, realiza-se a análise referente aos dados obtidos pelo **Aluno C** nos diversos domínios, através da **figura 3**:

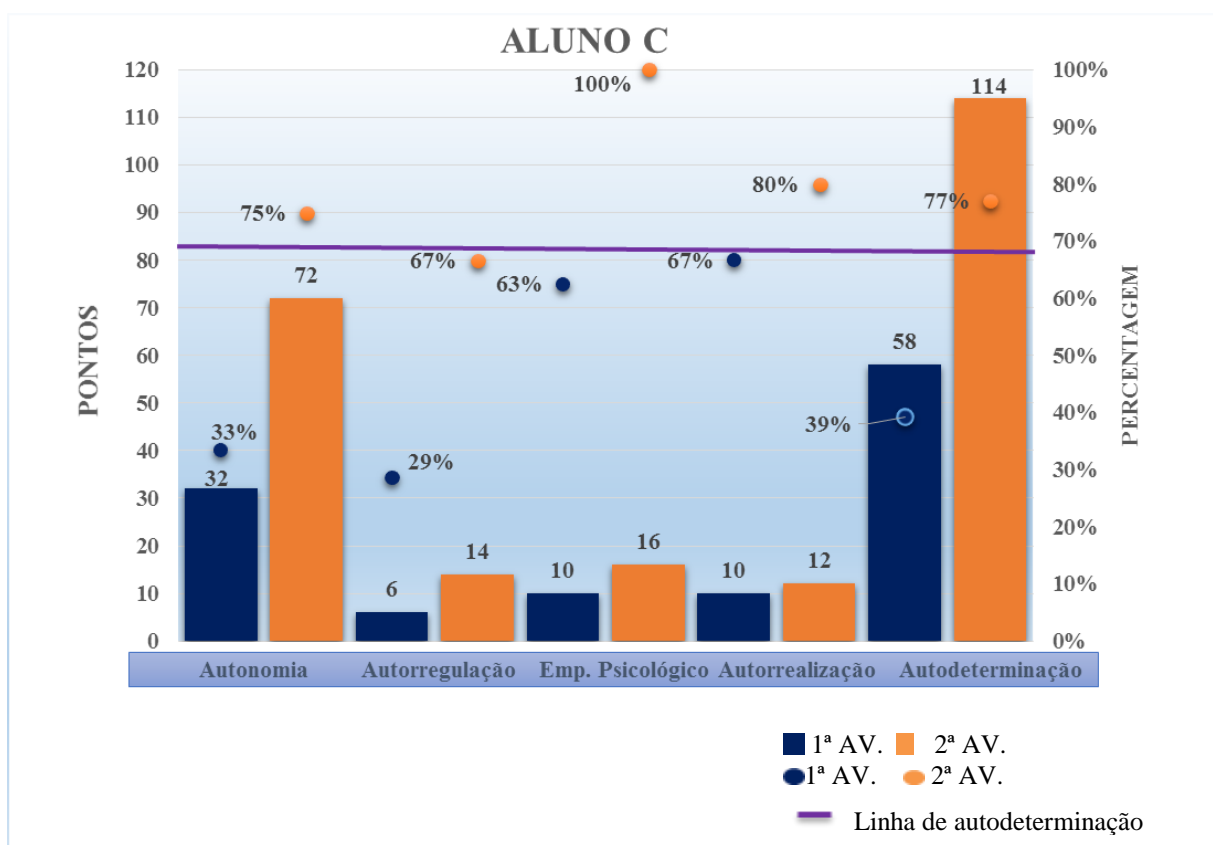


Figura 3- Resultados obtidos pelo aluno C nas duas avaliações em termos de percentagem nos domínios da Autodeterminação e na Autodeterminação total.

Através da figura 3 constata-se que na seção um da escala, correspondente ao domínio **Autonomia**, o **aluno C** obteve na primeira avaliação **32 pontos (33%)** e na segunda avaliação **72 pontos (75%)** no total deste domínio. Estes resultados indicam que este aluno revela alguma facilidade no domínio da **Autonomia** como referido pela EE, quer na primeira

quer na segunda entrevista. (cf. Anexo 5). Posteriormente, será analisado o domínio da Autonomia em pormenor, em que será especificada a pontuação de cada uma dos seus subdomínios.

No domínio da **Autorregulação**, seção dois da escala, em que se englobam os subdomínios - Resolução de problemas e Objetivos, o **aluno C** obteve mais do dobro dos pontos da primeira avaliação para a segunda avaliação, ou seja, **6 pontos (29%)** na primeira avaliação e **14 pontos (64%)** na segunda. Estes resultados demonstram que o **aluno C** após a intervenção tornou-se mais convicto na resolução dos seus problemas e na identificação dos seus objetivos, bem como conseguiu após a intervenção definir quais os passos a seguir para atingir os objetivos traçados. Neste caso, realça-se que o **aluno C** não conseguiu atingir os **70%**, para ser considerado autodeterminado neste domínio, mas esteve muito perto, faltando apenas **6%**.

No domínio da seção três, **Empowerment Psicológico**, no qual se pretende apurar a capacidade de decisão do aluno, este obteve **10 pontos (63%)** na primeira avaliação, e na segunda avaliação **16 pontos** correspondente a **100%**, ou seja, respondeu todas as respostas de forma positiva. Considera-se que este aluno é autodeterminado neste domínio o que revela que após a intervenção ele se tornou mais capaz de tomar as suas decisões conscientemente, revelando ter noção das suas consequências. Relativamente, à questão 13.4 a EE do **aluno C** referiu na questão sobre este domínio, que ele já tinha capacidade de decidir por ele, quer na primeira como na segunda entrevista, sendo por isso reforçada a capacidade de análise do aluno. (cf. Anexo 5).

Na seção quatro, domínio da **Autorrealização** são colocadas questões sobre as capacidades e a autoconfiança do aluno. Pela análise dos resultados verifica-se um progresso do **aluno C**, que apesar de ter já um valor elevado na primeira avaliação de **10 (67%)**, **quase 70%**, sobe para **12 (80%)** na segunda avaliação. Este resultado revela que o aluno após a intervenção, tomou consciência que apesar das suas dificuldades tem capacidades válidas que deverá explorar para ter sucesso. A EE do aluno revela que o seu educando várias vezes “se sente inferior aos outros devido às suas dificuldades”, na primeira entrevista; por sua vez, na segunda entrevista a EE reconhece que o aluno “já tem mais confiança naquilo que faz.” (cf. Anexo 5).

Ao **Nível da Autodeterminação** constata-se que o **aluno C** obteve resultados elevados. Efetivamente o **aluno C** atingiu o nível de **Autodeterminação** acima dos **70%**, na segunda avaliação, mais precisamente **114 pontos (77%)**, contrastando com os resultados obtidos na primeira avaliação que apenas atingiu **63 pontos (43%)**.

Realça-se que após a intervenção o aluno atingiu uma pontuação muito perto da pontuação total da escala de **148 pontos (100%)**. Pode-se constatar que o objetivo principal foi atingido, ou seja, a intervenção melhorou o nível de Autodeterminação do aluno. Atesta-se que em nenhum domínio houve retrocesso e sempre uma evolução significativa.

Após a análise geral de cada um dos domínios, considera-se importante especificar os subdomínios da **Autonomia**, um vez que de acordo com os autores Deci e Ryan referidos no enquadramento teórico, a **Autonomia** é a necessidade psicológica básica da Autodeterminação.

Os subdomínios são especificamente:

1A-Independência-Autocuidados;

1B-Independência-Comunidade;

1C-Escolhas-Lazer;

1D-Escolhas-Comunidade;

1E-Escolha:Pós-formação;

1F-Escolha :Pessoal.

Inicia-se com a avaliação dos **Alunos** nos seis subdomínios da **Autonomia** apresentada nas figuras **4, 5 e 6**:

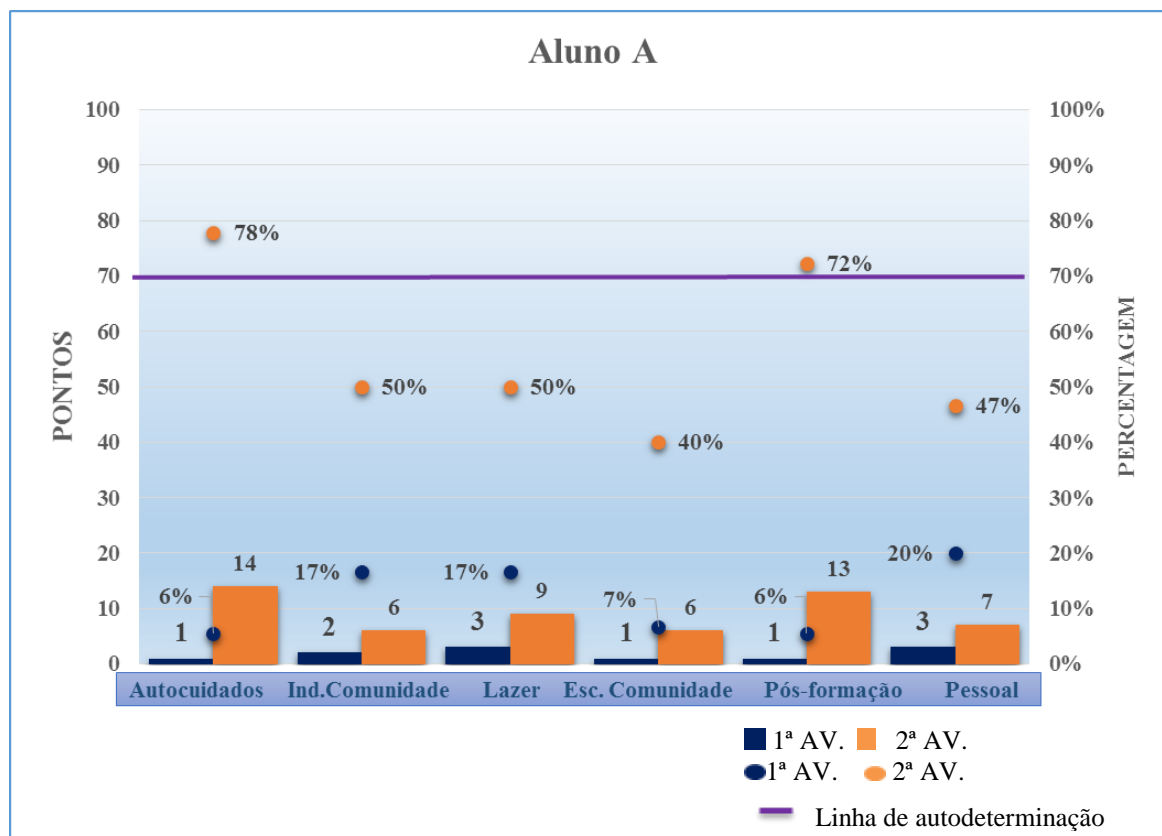


Figura 4- Resultados do aluno A nas duas avaliações nos seis subdomínios da Autonomia

Pela leitura da **figura 4** verifica-se que, na primeira avaliação, o **aluno A** tem uma pontuação baixa em todos os subdomínios. Nos subdomínios **1A-Autocuidados**, **1D-Escolhas-Comunidade** e **1E-Escolhas:Pós-formação**, tem especificamente, **1 ponto (6%)** dos **18** possíveis. A EE do aluno referiu na primeira entrevista que este subdomínio **1A - Autocuidados** é a maior dificuldade do aluno, quando afirma na questão 3 do questionário “que o aluno não tem autonomia” e na questão 13, assinala o subdomínio **1A -Rotina de cuidados pessoais e vida familiar** como uma das maiores dificuldades do aluno. (cf. Anexo 5).

Nos restantes subdomínios os seus resultados foram **2 pontos (17%)** no subdomínio **1B-Independência-Comunidade** e **3 (17%)** no subdomínio **1C -Escolhas -Lazer** e **1F-Escolha: Pessoal**. É de referir, também que o **aluno A** obteve resultados baixos de **1 ponto (7%)** no subdomínio **1D- Escolhas na Comunidade**. Relaciona-se esta pontuação com a dificuldade que o aluno tem no relacionamento interpessoal e na capacidade de escolher o seu futuro.

Acrescenta-se que a pontuação do subdomínio **1E-pós-formação** de **1 ponto (6%)**, está relacionada com o facto do aluno ter baixa autoconfiança nas suas capacidades e no relacionamento com os outros, como referido pela EE nas questões 3.2 e 13.4.2. (cf. Anexo 5).

Na **segunda avaliação** verifica-se uma subida acentuada da pontuação, no subdomínio **1A-Autocuidados**, em que o **aluno A** apresenta **14 pontos (78%)**, sendo o resultado mais elevado de todos os subdomínios, sendo considerado como autodeterminado. Neste caso, realça-se uma maior preocupação revelada nas questões de autocuidados.

No subdomínio **1B-Independência-Comunidade e 1D-Escolhas-Comunidade**, a pontuação sobe de **1 ponto (7%)** e **2 pontos (17%)** respetivamente para **6 (50%)**; no subdomínio **1C – Escolhas-Lazer** volta a subir de **3 pontos (17%)** para **9 (50%)** e **1F -Escolha: Pessoal de 3 pontos (20%)** para **7 pontos (47%)**. É de referir, também que o **aluno A** obteve **13 pontos (72%)** na **1E-Escolhas: Pós-formação** na segunda avaliação. A segunda avaliação é muito positiva, concluindo-se que a intervenção foi benéfica para a melhoria do aluno em todos os subdomínios da Autonomia. Sendo o aluno autodeterminado no subdomínio **1A-Autocuidados (78%)** e **1E-pós-formação (72%)**.

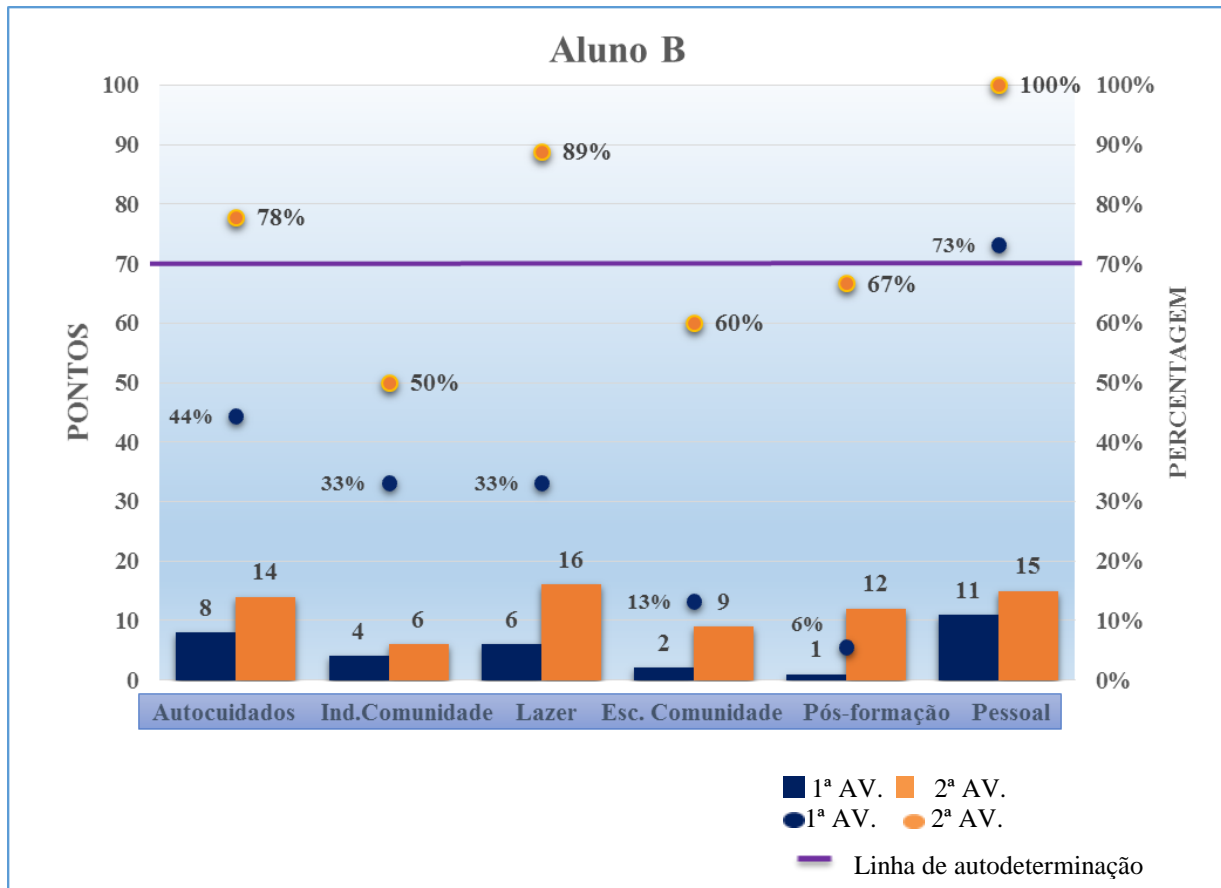


Figura 5- Resultados obtidos pelo Aluno B nas duas avaliações nos seis subdomínios da Autonomia.

Na figura 5 constata-se que o **aluno B** tem, na primeira avaliação, o seu resultado mais baixo no subdomínio **1E-Escolhas: Pós-formação** com **1 ponto (6%)** e nos restantes a pontuação é mais elevada, nomeadamente, **2 (13%)** no subdomínio **1D-Escolhas-Comunidade**; **4 (33%)** **1B-Independência-Comunidade** e **6 (33%)** **1C-Escolhas-Lazer** e **8 (44%)** **1A-Autocuidados**, a pontuação mais elevada **11 pontos (73%)** corresponde ao subdomínio **1F - Escolha: Pessoal**. Considera-se que o aluno demonstrou ser autodeterminado neste domínio, mais uma vez este facto está em concordância com a resposta da EE na questão 13, na qual afirma que o aluno tinha facilidade no **subdomínio Rotina de cuidados pessoais e vida familiar**. (cf. Anexo 5).

Por sua vez, na segunda avaliação o **aluno B** obteve no subdomínio **1E-Escolhas-Pós-formação** **12 pontos (67%)**, **9 pontos (60%)** no subdomínio **1D-Escolhas-Comunidade**; **6**

(50%) 1B-Independência-Comunidade, 16 pontos (80%) 1C-Escolhas-Lazer e 14 pontos (78%) 1A–Autocuidados, a pontuação mais alta continua no subdomínio 1F-Escolha: Pessoal, tendo obtido 15 pontos (100%). Nestes dois últimos domínios pode-se considerar que o aluno é autodeterminado.

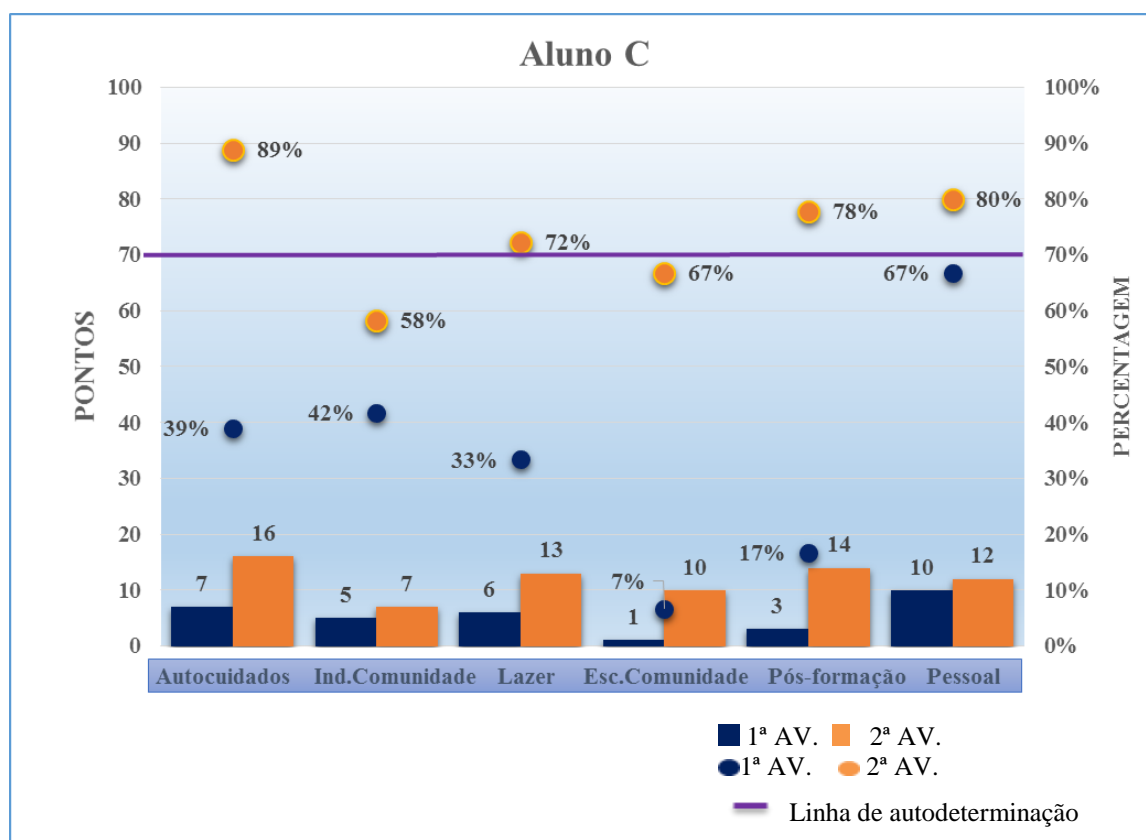


Figura 6- Resultados obtidos pelo aluno C nas duas avaliações relativos aos seis subdomínios da Autonomia.

A figura 6 demonstra que na primeira avaliação o aluno C obteve as suas pontuações mais elevadas com 10 pontos (67%) no subdomínio 1F-Escolha: Pessoal e 3 pontos (17%) no subdomínio 1E-Escolhas:Pós-formação; a pontuação mais baixa de 1 ponto (7%) no subdomínio 1D-Escolhas na Comunidade; a pontuação intermédia de 5 pontos (42%) no subdomínio 1B-Independência-Comunidade, 6 pontos (33%) no subdomínio 1C-Escolhas-Lazer e 7 pontos (39%) no subdomínio 1A- Autocuidados.

Na segunda avaliação, como demonstra a figura 6, o **aluno C** atingiu pontuações mais elevadas, especificamente no subdomínio **1A-Autocuidados 16 pontos (89%)** e **12 pontos (80%)** no subdomínio **1F - Escolha: Pessoal**. Seguidos de 14 pontos (78%) no subdomínio **1E-Escolhas:Pós-formação**. Em todos estes subdomínios o aluno é autodeterminado, pois ultrapassa os **70%**.

Atingiu a pontuação intermédia no subdomínio **1D-Escolhas na Comunidade** com **10 pontos (67%)**; **7 pontos (58%)** no subdomínio **1B-Independência-Comunidade** e **13 pontos (72%)** no subdomínio **1C-Escolhas–Lazer**.

Mais uma vez, constata-se que o aluno é autodeterminado nos subdomínios de **1A-Autocuidados, 1F-Escolha: Pessoal, 1E-Escolhas:Pós-formação e 1C-Escolhas–Lazer**.

Há a destacar que o **aluno C** atingiu a autodeterminação em **4 dos 6 subdomínios da Autonomia**.

Para finalizar, assinala-se que os 3 alunos obtiveram no subdomínio **1B-Independência-Comunidade** a pontuação mais baixa, **6 pontos (50%)** para os **alunos A e B** e **7 pontos (58%)** para o **aluno C**.

Considera-se, ainda, relevante o facto dos alunos terem as pontuações muito semelhantes em três subdomínios, a saber: **1A-Autocuidados, 1-Escolhas-Lazer e 1F-Escolha:Pessoal**, demonstrando que o grupo tem muitas dificuldades em comum, tal como foi referido pela professora-investigadora como uma das razões para a escolha intencional destes alunos para participarem no projeto.

Por último, apresenta-se o **a figura 7** em que se analisa a avaliação final do Nível Autodeterminação dos três alunos comparando o nível atingido por cada aluno nas duas avaliações realizadas.

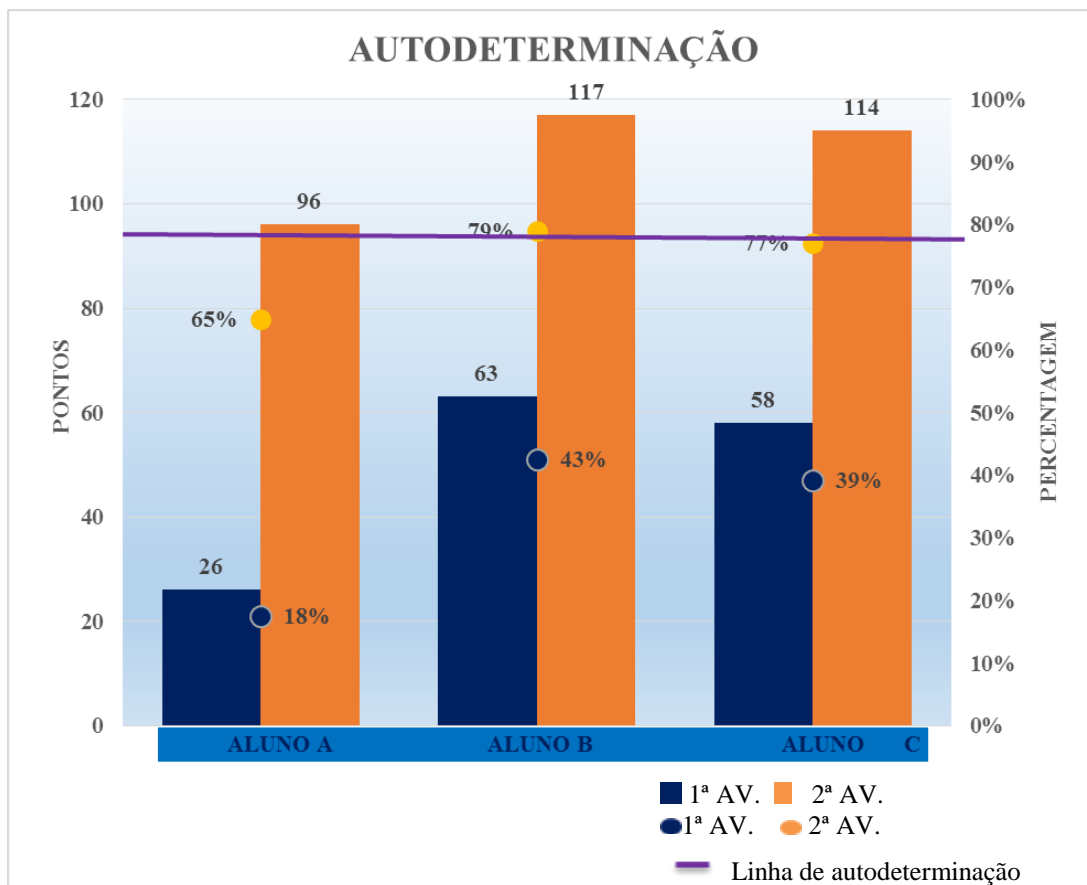


Figura 7-Resultados dos alunos nas duas avaliações relativamente ao nível de Autodeterminação

Relativamente ao **nível de Autodeterminação** e segundo a **figura 7**, o **aluno A**, é o aluno com a pontuação mais baixa dos três, quer na primeira, quer na segunda avaliação. Na primeira avaliação obteve **26 pontos (18%)** e na segunda uma subida considerável até aos **96 pontos 65%**. No entanto, não atingiu os **70%**, logo **não se considera Autodeterminado**. Observa-se que o **aluno B**, na primeira avaliação obteve **63 pontos (43%)** e o **Aluno C 58 pontos (39%)**. Na segunda avaliação o **aluno B** obteve a pontuação mais elevada **117 pontos (79%)** e o **aluno C** obteve uma pontuação muito próxima de **114 pontos (77%)**.

Assim, pode-se atentar que os **alunos B e C**, ficaram, apenas, a 31 pontos (21%) e 34 pontos (23%), respetivamente do total da escala de **148 pontos (100%)**, e o **aluno A** ficou a **56 pontos (38%)**.

Desta forma, pode-se concluir que os alunos apresentavam um nível de autodeterminação muito baixo na primeira avaliação, tendo aumentado substancialmente na segunda avaliação. Constatando-se que a **intervenção foi muito benéfica para os três alunos tendo evoluído de forma clara o seu nível de Autodeterminação**.

De seguida, considerou-se pertinente apresentar a avaliação do desempenho dos alunos no treino vocacional realizada pelos empresários, numa **escala qualitativa de Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom**. Para tal, organizou-se os resultados obtidos nas seguintes **tabelas 2,3,4**.

Tabela 2. Resultados da avaliação de desempenho do aluno A no treino vocacional na comunidade

Itens avaliados	Aluno A		
	Padaria	Minimercado	Restaurante
Realização do Trabalho	4 SUF	1 INSUF	3 INSUF
	4 BOM	3 SUF	5 SUF
		4 SUF (-)	
Comportamento Social	3 BOM	2 SUF	3 BOM
		1 INSUF	
Assiduidade Pontualidade	2 BOM	1BOM	2 BOM
Autonomia Pessoal	3 SUF	3 INSUF	2 INSUF
			1SUF
Tarefas	1 SUF	3 INSUF	5 SUF
	4 BOM	4 SUF	

O **aluno A** tem o seu melhor desempenho na padaria com a pontuação de **8 itens suficientes**, e **13 Bom**. Na avaliação realizada no minimercado obteve **1 Insuficiente**, **8 itens de**

suficiente e 13 itens Bom, não tendo **nenhum Muito Bom**. No restaurante a avaliação foi de **5 itens de Insuficiente 6 suficiente e 5 Bom**. Pode-se verificar que o aluno revela algumas dificuldades na autonomia pessoal, na realização do trabalho e das tarefas, necessitando de continuar a desenvolver estas competências. Esta avaliação está de acordo com o resultado obtido no domínio da autonomia e autodeterminação. Sendo que este aluno, ainda, não atingiu um nível de autodeterminação satisfatório.

O aluno escolheu a padaria como o local para iniciar o seu PIT no próximo ano letivo.

Tabela 3- Resultados da avaliação de desempenho do aluno B no treino vocacional na comunidade

Itens avaliados	Aluno B		
	Padaria	Minimercado	Restaurante
Realização do Trabalho	2 SUF	5 SUF	
	6 BOM	1 BOM (-) 2 BOM	8 SUF
Comportamento Social	3 BOM	1 SUF 2 BOM	3 BOM
Assiduidade Pontualidade	2 BOM	2 BOM	2 BOM
Autonomia Pessoal	1 SUF	3 SUF	3 SUF
	2 BOM		
Tarefas	1 SUF	3 SUF	5 SUF
	4 BOM	7 BOM	1 BOM

O **aluno B** obteve na padaria apenas **4 itens de Suficiente e 17 itens de Bom**.

A avaliação realizada no minimercado foi de **12 itens Suficientes e 15 itens Bom**. No restaurante o aluno obteve **16 itens Suficiente e 6 itens Bom**. Este aluno não tem nenhum item insuficiente nem Muito Bom. O aluno revelou alguma facilidade no seu desempenho, o que vai ao encontro do resultado positivo do seu nível de autonomia e de autodeterminação, necessitando de trabalhar mais acerca dos seus itens Suficientes.

A escolha do aluno para o seu local de PIT no próximo ano letivo foi a padaria.

Tabela 4- Resultados da avaliação de desempenho do aluno C no treino vocacional na comunidade

Itens avaliados	Aluno C		
	Padaria	Minimercado	Restaurante
Realização do Trabalho		3 BOM	1 SUF
	8 BOM	5 MUITO BOM	6 BOM 1 MUITO BOM
Comportamento Social	3 BOM	2 BOM	3 MUITO BOM
		1 MUITO BOM	
Assiduidade Pontualidade	2 BOM	2 BOM	2 SUF
Autonomia Pessoal	3 BOM	3 MUITO BOM	1 BOM
			2 MUITO BOM
Tarefas	5 BOM	4 BOM	9 BOM
		7 MUITO BOM	

O **aluno C** obteve na avaliação realizada na padaria **5 itens Bom e 16 itens Muito Bom**. No minimercado obteve a pontuação de **13 itens de Bom e 8 de Muito Bom**. No restaurante tem **3 itens de Suficiente, 16 Bom e 6 Muito Bom**. Este aluno não obteve nenhum item insuficiente e demonstrou ser o mais autodeterminado para iniciar o seu PIT no próximo ano letivo e foi unânime esta opinião de entre os três empresários. Estes resultados estão de acordo com o resultado obtido na escala de Autodeterminação. No entanto, o aluno necessita de ser mais responsável, principalmente na assiduidade e pontualidade.

A escolha do aluno para o seu local de PIT no próximo ano letivo foi o restaurante.

CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO

5.1. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

No capítulo discussão dos resultados foi explanada a maioria das conclusões, pelo que, apresentam-se, de seguida, e, resumidamente as mais relevantes.

De acordo com a revisão da literatura efetuada e descrita neste estudo considera-se que as atividades na comunidade podem ser realizadas no sentido de desenvolver a autodeterminação dos alunos com NEE beneficiando de um CEI. Assim, depois de se realizar o diagnóstico/avaliação propõe-se a intervenção baseada num treino vocacional com atividades na comunidade para promover o desenvolvimento da autodeterminação.

No cômputo geral, os resultados obtidos permitiram constatar que a oportunidade de realizar um treino vocacional com atividades na comunidade permitiram melhorar o nível de autodeterminação dos alunos com NEE e com CEI e proporcionaram uma escolha importante para o futuro PIT.

Com este estudo de investigação-ação, constata-se que a autodeterminação é importante para os alunos com NEE e que deverá fazer parte das atividades desenvolvidas no currículo específico individual, tal como recomenda a recente legislação portaria 201-C/2015 para alunos com Plano Individual de Transição.

Considera-se importante refletir que a evolução do nível de autodeterminação atingida pelos alunos envolvidos neste estudo é evidente e notória, deste modo, considera-se que esta intervenção teve repercussões muito positivas, de uma forma global, os indivíduos com NEE inseridos no sistema de ensino regular apresentam níveis de Autonomia e Autodeterminação que necessitam de ser melhorados ao longo do seu percurso escolar, mas para tal a escola terá de explorar um treino vocacional indicado pelo MEC na recente portaria 201-C, já anteriormente descrita.

O domínio da autonomia, como refere a literatura é a base para a melhoria da autodeterminação dos alunos e essencial para o sucesso dentro e fora da escola. Este enfoque é referido por Deci e Ryan, (1985), em que especificam os fatores e os procedimentos que influenciam a motivação dos indivíduos para a tarefa, dando destaque à autonomia. Ainda é necessário acrescentar que a legislação recente, portaria 201-C de 10 de julho, refere como

princípio orientador do Plano Individual de Transição o respeito pela autonomia pessoal dos alunos.

O domínio autorregulação refere-se à capacidade de autocontrolo, à capacidade de resolução de problemas e de estabelecimento de objetivos, em que os alunos terão de encontrar meios para conseguir alcançar aquilo que pretendem, este domínio requer um trabalho contínuo com os alunos para que estes aprendam a controlar-se e a reagir da melhor forma perante as diversas situações. Os resultados obtidos pelos alunos neste domínio revelam que é possível melhorar o nível de autorregulação. Trata-se de um processo consciente e voluntário de autocontrolo, o qual possibilita a gestão dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos.

O domínio *Empowerment* psicológico é importante para a inclusão de alunos com NEE no sistema educativo. Neste contexto os colegas da turma dos alunos e os respetivos DT são uma peça fundamental para a construção do puzzle da inclusão.

O domínio autorrealização pretende desenvolver a autoconfiança e autoestima dos alunos, em que a segurança nas suas capacidades são o elemento chave para o sucesso na comunidade educativa e, mais tarde na sociedade. Este aspeto é crucial para o desenvolvimento de um percurso de transição para a vida pós-escolar com sucesso. Do resultado deste estudo infere-se que é possível e vantajoso iniciar este caminho, o quanto antes, como defende Heller, et al., (2011). Este parecer é defendido por outros autores que apontam o constructo da autodeterminação como fulcral para a escolarização dos alunos com NEE (Arellano & Peralta, 2013). Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a aquisição de competências relacionadas com a autodeterminação deverá começar o mais cedo possível, mas torna-se essencial na fase da adolescência, uma vez que nesta fase os alunos estão preparados para aprender competências de autorregulação e de estabelecimento de metas.

A maioria dos jovens com NEE possuem baixos níveis de Autodeterminação, em comparação com grupo de pares (Eisenman, 2007). Tendo em consideração os níveis de melhoria de autodeterminação que os alunos deste estudo revelaram, concluiu-se que é urgente que no CEI dos alunos se incluam medidas concretas para que a autodeterminação seja uma atividade chave a desenvolver. Esta permite melhorar a autoestima e a inclusão escolar e social destes alunos. Tal como defendem McDonnell e Hardman (2009), a Autodeterminação possibilita aos

indivíduos que possuem as habilidades e comportamentos necessários, serem participantes ativos no seu processo de planeamento da transição.

A escola é um local onde se pode promover e desenvolver uma cultura atuante e que expresse a interligação com a comunidade circundante, onde se pode valorizar as atividades de alunos com NEE e acreditar na qualidade das suas capacidades como promotoras de uma oportunidade de emprego.

Cabe à escola encontrar o caminho certo para educar para a autodeterminação, o que significa trabalhar com os alunos de forma a melhorar o seu nível de autonomia dando-lhes a oportunidade de assumirem progressivamente as decisões acerca da sua vida e do seu futuro. Neste sentido, será o aluno a decidir sobre a sua forma de estar para conseguir a qualidade de vida e a participação social que deseja. Para saber educar é necessária a formação dos professores, tal como indica a portaria 2011-C de 10 de julho. Ao mesmo tempo, é também, urgente envolver os EE neste novo caminho em que os seus educandos são os líderes. No relatório do projeto “Transição da Escola para o Emprego” da Agência Europeia (2002) é ainda reforçada a ideia que esta transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego.

Sendo assim, este projeto terá sido um ponto de partida interessante para a realização de programas de treino vocacional nas escolas com alunos com CEI e, por sua vez, foi, ainda esclarecedor acerca da relevância da inclusão da autodeterminação na construção do CEI dos alunos com NEE, para que seja mais fácil proporcionar a sua e transição para a vida pós-escolar e a futura inserção no mercado de trabalho.

No fim deste projeto percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer para conseguir igualdade de oportunidades na escola, na comunidade e no mercado de trabalho, desta forma pensa-se poder contribuir para alterar num futuro próximo a forma de atuar das escolas para com os alunos com NEE.

No final deste projeto pretende-se planificar e organizar uma oficina de formação de professores de Educação Especial com o objetivo de partilhar os dados obtidos e proporcionar a elaboração de programas específicos de treino vocacional, que serão essenciais para a

melhoria do nível de autodeterminação dos alunos. Esta oficina poderá apontar soluções de trabalho para a aplicação da nova Portaria 201-C de 10 de julho.

5.2. LIMITAÇÕES AO ESTUDO E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

5.2.1. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

No que diz respeito a limitações deste estudo é necessário assinalar que o reduzido tamanho da amostra impediu a realização de outras análises possíveis, e, portanto deve-se ter alguma cautela acerca da interpretação dos dados, no entanto pensa-se que este projeto conseguiu abarcar diferentes áreas de recolha de dados, desde dos alunos, aos EE e à comunidade, conseguindo, por isso, fazer uma abordagem ampla das conclusões alcançadas. A primeira dificuldade surgiu em encontrar a escala traduzida, depois verificar que a tradução continha erros e não estava publicada e com validade total em português.

Outra limitação relacionou-se com a reduzida bibliografia sobre autodeterminação com alunos com NEE especificamente beneficiando de um CEI.

5.2.2. IMPLICAÇÕES

Sendo assim, este projeto terá sido um ponto de partida interessante para a realização de programas de treino vocacional nas escolas com alunos com CEI e, por sua vez, foi, ainda esclarecedor acerca da relevância da inclusão da autodeterminação na construção do CEI dos alunos com NEE, para que seja mais fácil proporcionar a sua e transição para a vida pós-escolar e a futura inserção no mercado de trabalho.

5.2.3.LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

No final deste projeto, pretende-se que este sirva de exemplo para a implementação de programas de treino vocacional que promovam a melhoria da autodeterminação dos alunos com NEE. A oficina de formação proposta vai ao encontro desta ideia e das necessidades sentidas nas escolas.

No âmbito da mesma temática, sugere-se que, no futuro a réplica deste estudo com uma amostra mais alargada.

5.2.4. PROPOSTA DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO

Destinatários: Professores de Educação Especial

5.2.4.1.Objetivos

Promover uma melhor prática docente, através da formação de professores, com a meta de contribuir para o aumento do sucesso escolar dos alunos de NEE com CEI.

Conceber uma oficina de formação sobre o tema: Programa de melhoria do nível de autodeterminação e treino vocacional para alunos de NEE com CEI.

Construção de documentos a utilizar no programa de treino vocacional, tais como: análise diagnóstica dos interesses e preferências, protocolos de colaboração, avaliação das atividades etc.

5.2.4.2.Organização

A formação proposta inscreve-se na modalidade Oficina de Formação e está organizada em dez sessões de três horas cada, correspondendo a um total de trinta horas.

5.2.4.3. Avaliação

Avaliar o impacto da formação, na perspetiva dos professores, dos alunos e das EE;

Avaliar se o impacto se mantém num follow-up.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Areallano R., & Peralta F., (2013). Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives. In *British Journal of Special Education* 40(4)175–181.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação* (15-80). Portugal: Porto Editora.. Acedido maio 18, 2015 em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2003). *Metodologia da investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. Acedido fevereiro 23 em <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>
- Deci, E., & Ryan, R., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. Acedido fevereiro 23 em [https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=American+Psychologist%2C+55%2C+68-78.+](https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=American+Psychologist%2C+55%2C+68-78.)
- Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions: building a foundation for school completion. In *Remedial & Special Education*, 28(1). Acedido dezembro 19 2014 em <http://www.sebosis.com/members/peter/UNE-CAGS-Portfolio/EDU701%20-%20Ed%20Leadership/DropOutPrevention/EisenmanSelfDetermination%20Interventions.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2008). In *Planos individuais de transição apoiar a transição da escola para o emprego*. Victoria Soriano.

- Heller, T., Schindler, A., Palmer, S., Wehmeyer, M., Parent, W., Jenson, R., & O' Hara, D. (2011). Self-determination across the life span: Issues and gaps. In: *Exceptionality-A Special Education Journal – Special Issue on Self-Determination*, 19(1), 31-45. Acedido dezembro 12, 2014 em <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2011.537228>
- Lança, C., Lebre, F., Freitas, H., Marques, S., & Feijão, S. (2006). *Tradução e adaptação para população portuguesa da escala - Arc's Self-Determination Scale*.
- Lewin, K. (1974). *A dynamic theory of personality*. London: McGraw Hill Book Company Inc.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- McDonnell, J., & Hardman, M.. (2009). *Successful transition programs - pathways for students with Intellectual and developmental disabilities*. SAGE Publications (2 ed.).
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In *American Psychologist*, 55, 68-78. Acedido em março, 25, 2015, em <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>
- Rufini, S., Bzuneck, J., & Oliveira, K. (2012) A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. In *Paidéia*, 22, (51), 53-62. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, Brasil. Acedido em janeiro 4, 2015 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423786007>
- Sanches, I. (2005). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. In *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup J., Little, T., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self- determination: examining the relationship between the arc's self- determination scale and the american institutes for research self-determination scale. In *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 94-107. Acedido em maio 28 2014/www.academia.edu/4778787/Shogren_K.A._Wehmeyer_M.L._Palmer_S.B._Soukup_J.H._Little_T._Garner_N._and_Lawrence_M._2008._Understanding_the_construct_of_selfdetermination_Examining_the_relationship_between_The_Arc_s_SelfDetermination_Scale_and_the_American_Institute_for_Research_Self-Determination_Scale.

- Thompson, J., Bradley, V., Verdugo, M., (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. In *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*.41(233.)7-22.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e quadro de ação: conferência mundial para as necessidades educativas especiais: In *acesso e qualidade*. Salamanca.
- Wehmeyer, M. (1995). The arc's self-determination scale: procedural guidelines: the arc of the United States and Michael Wehmeyer. In *Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED)*, Washington, DC. Div. of Innovation and Development.
- Wehmeyer, M. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. In *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16. Acedido novembro 10, 2015 http://www.beachcenter.org/Research/FullArticles/PDF/Wehmeyer_2005.pdf
- Wehmeyer, M. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York: The Guilford Press. Acedido janeiro 12, 2015 em <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/528/Promoting%20Self%20Determination%20in%20Students%20with%20Developmental%20Disabilities.pdf>
- Wehmeyer, M., & Metzler, C. (1995). How self - determined are people with mental retardation? the national consumer survey. In *Mental Retardation*, 33, 111-119. Acedido em junho 6, 2014 http://www.beachcenter.org/Research%5CFullArticles%5CPDF%5CSD1_How%20Self-Determined.pdf.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. In *Career Development for Exceptional Individuals*, 21,75 – 86.
- Wehmeyer, M., Garner, N., Yeager, D., & Lawrence, M. (2006). Infusing self-determination into 18-21 services for students with intellectual or developmental disabilities: a multi-stage, multiple component model. In *Education and Training in Developmental Disabilities*, 4(1), 3-13. Acedido em novembro 25, 2014 em http://www.beachcenter.org/Research/FullArticles/PDF/Wehmeyer_et_al_2006.pdf.
- Wehmeyer, M., Field, S., & Thoma, C.(2012). *Selfdetermination and adolescent transition education*. Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities, 171-190.
- Wehmeyer, M., & Abery, B.(2013). Self-determination and choice. In *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5), 399-411. Acedido novembro 5, 2014 em doi: 10.1352/1934-9556-51.5.399 https://www.academia.edu/9578980/Self-Determination_for_Those_with_Severe_and_Profound_Intellectual_Disabilities_A_R

view_of_the_Literature_SelfDetermination_for_Those_with_Severe_and_Profound_Intellectual_Disabilities_A_Review_of_the_Literature.

- Wehmeyer, M., Verdugo M., & Vicente, E. (2013). A psychometric evaluation of the ARC-INICO self-Determination scale for adolescents with intellectual disabilities. In *International Journal of Clinical and Health Psychology* 15, (2),149–159.Acedido setembro 19, 2015
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S169726001500006X>
- Wehmeyer, M. (2015). Framing for the future: self-determination. In *Remedial and Special Education*. Acedido em janeiro, 13,2015 em
https://www.academia.edu/7152605/Wehmeyer_M.L._2015_.Framing_for_the_future_Self-determination.
- Vived, E., Mullet, E., Orgaz, M., Sanz, A., & Amor, A. (2013).Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual, In *Revista Española de Discapacidad*,1 (1), 119-138.Acedido fevereiro 25, 2014 doi: <<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.06>>
- Verdugo, M., Schalock, R., Gomez, L. y Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la escala gencat. In *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34, (224), 57-72.Acedido em novembro 28, 2014 em <http://inico.usal.es/27/instrumentos-evaluacion/escala-de-calidad-de-vida-gencat.aspx>
- Verdugo, M., & Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Legislação e documentos normativos

- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.Acedido maio 12, 2014.em
<https://dre.pt/pdf1sdip/2012/09/17601/0000200003.pdf>.
- Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. *Diário da República n.º 176I/2012-I Série*. Ministério da Educação.Lisboa.
- Portaria 201-C/2015 de 10 de julho. *Diário da República n.º 133/2015 -I Série*. Ministério da Educação.Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1 – ESCALA DE WEHMEYER

ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Assunto: Pedido de autorização no Agrupamento

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento

O meu nome é Alda Maria Marques de Oliveira Melo. Sou professora de Educação Especial do Agrupamento de _____ e mestranda do mestrado de Educação Especial. Domínio de Cognição e Motricidade, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Venho por este meio solicitar a V. Exa. que se digne autorizar a realização de um projeto de investigação-ação, no âmbito do referido mestrado. O projeto consiste na realização de entrevistas/inquéritos aos alunos de Currículo Específico Individual e respetivos Encarregados de Educação e, ainda, proporcionar aos alunos um treino vocacional em parceria com empresas da comunidade. O projeto decorrerá ente dezembro e junho, o treino vocacional decorrerá ente fevereiro e maio.

Serão requeridas autorizações aos encarregados de educação e será mantido o anonimato das famílias e dos alunos em questão.

Objetivo:

- Promover a autodeterminação dos alunos CEI através de um treino vocacional na comunidade.

Público-alvo:

- Três alunos de Currículo Específico Individual do 8º ano de escolaridade

Este trabalho será acompanhado pelas orientadoras Dr.^a Paula Neves e Dr.^a Maria João Antunes, docentes do Mestrado em Educação Especial da referida instituição.

Agradeço desde já a atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Alda Melo

ANEXO 3- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS TRADUTORAS DA ESCALA DE WEHMEYER

Alda Melo <meloalda@gmail.com> 9 de dezembro de 2014 17:47

Para: smarques@fenacerci.pt

Boa tarde

Sou professora de Educação Especial e encontro-me a realizar o mestrado de Educação Especial na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Neste âmbito pretendo desenvolver o meu projeto final utilizando a escala de autodeterminação de Wehmeyer . Gostaria de saber se seria possível conceder-me a autorização para utilizar a escala traduzida pelas terapeutas da FENARCERCI.

Agradeço,

desde já a sua atenção

Alda Melo

Sandra Marques <slgsousa@gmail.com> 9 de dezembro de 2014 17:55

Para: Alda Melo <meloalda@gmail.com>

Boa tarde Alda,

Tenho estado fora do país e cheguei hoje. Suponho q se refere à escala traduzida e adaptada pelam Fenacerci. Existem 2 versões, a de adolescentes e adultos. Pode usar qq uma delas, desde que referencie.

Cumprimentos

Sandra Marques

Escala de Autodeterminação do ARC Adolescente.pdf

**ANEXO 4- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS ENCARREGADAS DE EDUCAÇÃO
DOS ALUNOS**

Assunto :Pedido de autorização às Encarregadas de Educação

Exma. Sra. Encarregadas de Educação

O meu nome é Alda Maria Marques de Oliveira Melo. Sou professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de _____ e mestranda do mestrado de Educação Especial. Domínio de Cognição e Motricidade na Escola Superior de Educação de Coimbra. Venho por este meio solicitar a V. Exa. que se digne autorizar a participação do seu educando no projeto no âmbito do referido mestrado. O projeto consiste na realização de entrevistas/inquéritos ao seu educando e a si, bem como proporcionar ao seu educando um treino vocacional em parceria com empresas da comunidade com o objetivo de desenvolver a autodeterminação do seu educando. O projeto decorrerá ente dezembro e junho, o treino vocacional decorrerá ente fevereiro e maio. Asseguro que será mantido o anonimato.

Agradeço desde já a atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Alda Melo

AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, aluna(o) n° __, da turma do ___º __, autorizo o meu educando a participar no treino vocacional na comunidade e a deslocar-se para fora do Agrupamento de Escolas para visitas de estudo à comunidade, no âmbito do projeto de mestrado da professora Alda Melo.

(Encarregada de Educação)

ANEXO 5 – GUIÃO DA ENTREVISTA E RESPOSTAS NAS ENTREVISTAS ÀS EE

GUIÃO DA ENTREVISTA:

Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Educação Especial com o objetivo de promover a autodeterminação de alunos CEI, através de um treino vocacional na comunidade. Agradeço a sua colaboração e asseguro-lhe que esta entrevista é completamente anónima, será atribuído um código ao seu questionário e o seu conteúdo será utilizado, apenas para o projeto referido.

A Entrevista terá duas partes, a primeira parte de caracterização do entrevistado e a segunda parte serão recolhidas opiniões, tendo em conta o objetivo referido.

Parte 1- Caracterização sócio demográfica

1. Idade ____
2. Sexo ____
3. Estado Civil _____
4. Habilitações _____
5. Profissão _____

Parte 2- Recolha da opinião acerca do futuro dos seus educandos

- 1- Pensa muitas vezes no futuro do seu educando?
- 2- Em casa, fala com o seu educando sobre o futuro?
- 3- Considera que o seu educando está preparado em termos de autonomia pessoal e autonomia social, ou seja, este poderá ser independente no futuro?
 - 3.1- Quais são as suas maiores preocupações sobre o futuro do seu educando?
 - 3.2- Quais os pontos fortes e os pontos fracos do seu educando?
- 4- Quais são as suas expectativas, em termos de futuro, para o seu educando?
- 5- Considera importante que o seu educando tenha uma profissão no futuro?
 - 5.1- Porquê?
- 6- Qual a profissão que gostaria que o seu educando tivesse?
- 7- Na sua opinião, qual a profissão que o seu educando gostaria de ter?
- 8- Qual a profissão que acha que o seu educando poderá ter?
- 9- Qual será a maior barreira para o seu educando conseguir ter uma profissão?

10- Considera importante que os jovens com CEI, como o seu educando, tenham a possibilidade de desenvolver um treino vocacional na comunidade?

10.1- Porquê?

11-Considera importante a sua colaboração com a escola na escolha do futuro profissional do seu educando?

11.1-Porquê?

12- Considera importante que o seu educando dê a sua opinião na escolha do seu futuro profissional?

13- Quais dos seguintes domínios terá maior dificuldade o seu educando, neste momento?

(Assinale com um X)

13.1-Autonomia e Independência:

13.1.1-Rotina de cuidados pessoais e vida familiar (executar tarefas em casa sozinho)

13.1.2-Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades (escolhas de atividades de lazer)

13.1.3-Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades (gostos pessoais)

13.2-Autorregulação

13.2.1- Na sua opinião, o seu educando realiza as suas escolhas pessoais ou é muito influenciado pelos colegas e/ou adultos?

13.3-Empowerment psicológico

14.3.1-Considera que o seu educando sabe tomar decisões acerca do que pretende para o seu futuro?

13.4- Autorrealização

13.4.1- Considera que o seu educando tem autoconfiança nas suas capacidades?

13.4.2-Porque pensa dessa forma?

Obrigada pela sua colaboração

Alda Melo

RESPOSTAS EE:

A sequência das respostas referem-se aos alunos A,B,C.

Questões :	Respostas das EE	
	1ª Entrevista	2ª Entrevista
1- Pensa muitas vezes no futuro do seu educando?	Sim Sim Sim	Sim Sim Sim
2- Em casa, fala com o seu educando sobre o futuro dele?	Muitas vezes Muitas vezes Às vezes	Muitas vezes Muitas vezes Às vezes
3- Considera que o seu educando está preparado em termos de autonomia pessoal e autonomia social, ou seja, este poderá ser independente no futuro?	Não, para já, não. Não, neste momento não Não .	Ainda não Neste momento, não. Melhorou qualquer coisa.
3.1- Quais são as suas maiores preocupações sobre o futuro do seu educando?	Ser independente, ter um curso, uma profissão Ser alguém, com curso e profissão! Ele perder-se por maus caminhos” Fracos:	Ser independente, ter um curso, uma profissão Ser alguém, com curso e profissão! Ele perder-se por maus caminhos”
3.2- Quais os pontos fortes e os pontos fracos do	A	

<p>seu educando?</p>	<p>dificuldades de aprendizagem e dificuldades de relacionamento B</p>	<p>Fracos : Melhorou alguma coisa</p>
<p>4- Quais são as suas expetativas, em termos de futuro, para o seu educando?</p>	<p>dificuldades de aprendizagem e Fortes: Simpatia, sociabilidade C</p>	<p>Melhorou Melhorou Muito</p>
<p>5- Considera importante que o seu educando tenha uma profissão no futuro?</p>	<p>Comportamento e atitude</p>	<p>Ser independente, ter uma profissão</p>
<p>5.1- Porquê?</p>	<p>(ABC)</p>	<p>(ABC) Sim (ABC)</p>
<p>6- Qual a profissão que gostaria que o seu educando tivesse?</p>	<p>Sim (ABC) Necessita de ter profissão para não depender de ninguém e estar integrado na comunidade</p>	<p>Necessita de ter profissão para não depender de ninguém e estar integrado na comunidade e continuar a melhorar o seu relacionamento</p>
<p>7- Na sua opinião, qual a profissão que o seu</p>	<p>(ABC)</p>	<p>interpessoal</p>

educando gostaria de ter?		(ABC)
8- Qual a profissão que acha que o seu educando poderá ter?	Operário fabril O que ele quiser Talvez pasteleiro, mecânico ou serralheiro Mecânico Futebolista	Operário fabril O que ele quiser Algo na área da restauração Mecânico Neste momento já não quer ser futebolista
9- Qual será a maior barreira para o seu educando conseguir ter uma profissão?	Serralheiro ou pasteleiro	Algo na área da restauração
10- Considera importante que os jovens com CEI, como o seu educando, efetuem um treino vocacional na comunidade?	Operário fabril Algo de acordo com as suas capacidades, Serralheiro ou pasteleiro	Operário fabril Algo de acordo com as suas capacidades, Algo na área da restauração
10.1- Porquê?	Relacionamento interpessoal Dificuldades de leitura escrita (BC)	Continua, mas melhorou muito. Dificuldades de leitura
11-Considera importante a sua colaboração com a escola na escolha do futuro profissional do seu educando?	Sim (ABC)	escrita(BC)
	Porque ele já começa a ver o seu futuro!	Sim (ABC)

<p>11.1- Porquê?</p>	<p>Porque estimula a motivação na escolha profissional e ele evoluiu muito. Permite que haja um despiste das suas capacidades Sim (ABC)</p>	<p>Porque poderá pensar em ter uma profissão. Porque estimula a motivação na escolha profissional Permite melhorar a sua maturidade e independência Sim (ABC)</p>
<p>12- Considera importante que o seu educando dê a sua opinião na escolha do seu futuro profissional?</p>	<p>Ficar a par do que se passa com o meu educando</p>	<p>Saber o que se passa com o meu educando Sim (ABC)</p>
<p>13- Quais dos seguintes domínios terá maior dificuldade o seu educando, neste momento? (Assinalar com X)</p>	<p>Porque é importante participar nas escolhas</p>	<p>Porque é importante participar nas escolhas</p>
<p>13.1- Autonomia e Independência:</p>	<p>Ajuda a conhecer melhor o aluno</p>	<p>Tenho responsabilidade de saber como vais ser o futuro do seu educando</p>
<p>13.1.1- Rotina de cuidados pessoais e vida familiar (executar tarefas em casa sozinho)</p>	<p>Sim (ABC)</p>	<p>Sim (ABC)</p>
<p>13.1.2- Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades (escolhas de atividades de lazer)</p>	<p>X</p>	<p></p>
<p>13.1.3- Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades (gostos pessoais)</p>	<p>X</p>	<p></p>
<p>13.2- Autorregulação</p>	<p>X</p>	<p></p>
<p>13.2.1- Na sua opinião, o seu educando realiza as</p>	<p>Facilidade</p>	<p></p>

<p>suas escolhas pessoais ou é muito influenciado pelos colegas e/ou adultos?</p>		<p>X</p>
		<p>Facilidade Facilidade</p>
<p>13.3-<i>Empowerment</i> psicológico 14.3.1-Considera que o seu educando sabe tomar decisões acerca do que pretende para o seu futuro?</p>	<p>É muito influenciado</p>	
	<p>Sim é influenciado</p>	
<p>13.4- Autorrealização 13.4.1- Considera que o seu educando tem autoconfiança nas suas capacidades?</p>	<p>É influenciado</p>	<p>Continua a ser influenciado, embora tenha melhorado</p>
	<p>Não Sim Não</p>	<p>É influenciável, mas também se tornou</p>
	<p>Não Algumas vezes sim outras não</p>	<p>influenciador Já não é muito influenciado.</p>
	<p>Não Porque pensa que não consegue</p>	<p>Ainda não Sim Sim</p>
<p>13.4.2-Porque pensa dessa forma?</p>	<p>Porque ele demonstra falta de</p>	<p>Ainda não Ganhou mais confiança nas</p>

	<p>confiança</p> <p>Sente-se inferior devido às suas dificuldades</p>	<p>suas capacidades</p> <p>Sim</p> <p>Ele tem sempre receio de mostrar o que sabe e o que não sabe</p> <p>Agora está mais confiante e determinado</p> <p>Acho que ele já tem alguma confiança naquilo que faz</p>
--	---	---

ANEXO 6- GUIÃO DA ENTREVISTA COM AS RESPOSTAS DAS DIRETORAS DE TURMA DOS ALUNOS

GUIÃO DA ENTREVISTA COM AS RESPOSTAS DAS DT DOS ALUNOS A,B,C.

A Entrevista terá duas partes, a primeira parte de caracterização do entrevistado e a segunda parte serão recolhidas opiniões acerca do aluno.

Parte 1- Caraterização sócio demográfica

1.Idade ____

2.Sexo ____

4.Habilitações _____

Parte 2-Recolha da opinião acerca do futuro do seu aluno _____

1- Considera que o seu aluno ____ está preparado em termos de autonomia pessoal e autonomia social, ou seja, este poderá ser independente no futuro?

A-Considero que o aluno tem vindo a melhorar ao longo do letivo.

B- Acho que o aluno está bem mais autónomo.

C- Sim, acho que tem já uma autonomia considerável.

2- Quais os pontos fortes e fracos do seu aluno?

A- Dificuldades de compreensão e principalmente de relacionamento interpessoal.

B- Dificuldades em se expressar por escrito.

C- Dificuldades de leitura e escrita e a sua atitude de oposição.

2- Considera importante que os jovens com CEI, tenham a possibilidade de desenvolver um treino vocacional na comunidade?

A- Sim, considero que permitiu que o aluno evoluísse muito.

B- Sim, considero que este treino vocacional foi uma mais-valia muito importante para o aluno.

C – Sim, o aluno identificasse totalmente com estas experiências e, por isso, foi essencial para a sua autoestima, autoconfiança , etc.

4- Quais dos seguintes domínios o seu aluno terá tido maior evolução após a intervenção?

4.1-Autonomia e Independência:

4.2-Rotina de cuidados pessoais e vida familiar (executar tarefas em casa sozinho)

4.2.1-Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades (escolhas de atividades de lazer)

4.2.2-Agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades (gostos pessoais)

4.2.3-Autorregulação

4.3-Empowerment psicológico

5.3.4- Autorrealização

A- Penso que todos, mas se calhar o mais evidente o domínio da Autonomia, que sempre foi o mais difícil para ele.

B- Penso que terá sido o *Empowerment* Psicológico e a autorrealização, pois ele passou a ter mais autocontrolo, ter mais autoconfiança e autoestima face às suas capacidades.

C- Acho que terá sido o domínio d *Empowerment* Psicológico e a autorrealização, pois ele passou a ser mais autoconfiante e interventivo na turma.

5- Considera que foi importante para a autodeterminação do aluno_____ a participação do aluno no treino vocacional na comunidade?

A- Sim, foi mesmo.

B- Sim foi importante.

C- Sim, sem dúvida.

Obrigada pela sua colaboração

Alda Melo

ANEXO 7- CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO PROJETO

CRONOGRAMA DO PROJETO:

ACTIVIDADES PREVISTAS	Ano 201 4		Ano 2015											
	N o v e m b r o	D e z e m b r o	J a n e i r o	F e v e r e i r o	M a r ç o	A b r i l	M a i o	J u n h o	J u l h o	A g o t o	S e t e m b r o	O t u b r o		
Pedido de autorização Escola e EE														
Recolha de dados: Escala de Wehmeyer entrevista inicial aos EE														
Visitas de estudo														
Implementação do treino vocacional na comunidade														
Recolha de dados: Escala de Wehmeyer entrevista final														
Tratamento estatístico dos dados														
Discussão resultados														
Avaliação do projeto de Investigação														
Entrega do Projeto de Investigação														

ANEXO 8- PROTOCOLO DE PARCERIA COM AS EMPRESAS

Ano letivo de 2014 /2015

Protocolo de Parceria

DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos, que o Agrupamento de Escolas _____ e a empresa _____ estabeleceram uma parceria com vista a proporcionar treino vocacional na comunidade ao aluno _____, matriculado na turma _____, durante o ano letivo de 2014/2015. Esta experiência pretende preparar a componente pré-profissionalizante e faz parte do Currículo do aluno acima mencionado.

O aluno terá a referido treino vocacional no seguinte horário:

DIAS HORAS

O aluno cumprirá os regulamentos da empresa onde desenvolve competências. Nos restantes dias de semana permanecerá no Estabelecimento de Ensino.

O Agrupamento de Escolas compromete-se a :

- 1.Assegurar o seguro escolar ao aluno durante o período de permanência nas e empresas de parceria e respetivo percurso escola/Instituição;**
- 2.Proceder à supervisão do treino vocacional do aluno.**

A Empresa compromete-se a:

- 1.Proporcionar ao aluno experiências significativas que lhe permitam adquirir hábitos de trabalho, responsabilidade e assiduidade;**
- 2.Comunicar à Escola qualquer situação imprevista que ocorra durante o período das atividades;**

Esta parceria não envolve quaisquer encargos para a empresa as deslocações e permanência serão consideradas atividades escolares, consequentemente, cobertas pelo seguro escolar.

Mais se declara que quer a empresa, quer o Agrupamento de Escolas poderão pôr termo a esta parceria quando o aluno, por qualquer motivo, não cumpra as regras internas e/ou provoque distúrbios.

_____, ____ de _____ de 2015

O Diretor,

A Professora de Educação Especial/Investigadora

A Diretora de Turma,

A Empresa

**ANEXO 9-DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS
PELOS EMPRESÁRIOS**

Ins.	Suf.	B	MB
------	------	---	----

Ficha de avaliação de desempenho

Nome do Aluno:

Local da Formação:

Prof. Educação Especial: Alda Melo

		Ins.	Suf.	B	MB
Realização do Trabalho	Compreensão de instruções				
	Qualidade de Execução				
	Motivação				
	Persistência				
	Organização do trabalho				
	Concentração				
	Compreensão de regras e normas				
	Cumprimento de regras e normas				
Comportamento Social	Relação com o (a) supervisor(a)				
	Relação com os seus pares				
	Aceitação da autoridade				
Assiduidade e Pontualidade	Cumprimentos de horários				
	Assiduidade				
Autonomia Pessoal	Independência na execução das tarefas				
	Capacidade de iniciativa				
	Interesse e empenho				

TAREFAS *					

***As Tarefas alteram de acordo com o local.**

OBSERVAÇÕES:

--

O(a) Supervisor(a)