



# A autodeterminação de adolescentes com e sem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: estudo comparativo

Carolina Coelho, Filipa Pereira, Mariana Silva, Rita Martins, Clarissa Moreira & Sofia Santos

## Resumo

A autodeterminação, no campo da dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) e educação é um dos constructos que maior reconhecimento tem tido nas últimas décadas e que tem permitido a reflexão sobre a funcionalidade da aprendizagem ao longo da vida. A nível nacional os poucos estudos envolvem adultos institucionalizados, constatando-se a escassez de evidências do perfil autodeterminado dos adolescentes, mesmo considerando as evidências do seu impacto no sucesso da transição para a vida adulta e ativa. O objetivo deste estudo foi analisar o perfil de autodeterminação de jovens com e sem DID, aplicando-se o inventário de autodeterminação (autorrelato) a 44 adolescentes entre os 13 e 18 anos ( $15.82 \pm 1.8$ ), 26 do género feminino e 18 do género masculino, com ( $n=17$ ) e sem ( $n=27$ ) DID. Os adolescentes com DID tendem a reportar valores médios inferiores aos pares típicos, com diferenças significativas na *autonomia e controlo das expetativas*, apesar da inexistência de diferenças na maioria dos itens. A autodeterminação parece evoluir com a idade e os participantes do género feminino apresentam valores médios tendencialmente superiores. A reorganização curricular deve afastar-se da tradicional visão dos conteúdos académico-cognitivos, para se introduzirem novas competências transversais e para todos, e que são reforçadas pelos mais recentes normativos educativos.

**Palavras-chave:** Autodeterminação; Teoria do agente causal; Avaliação; Escolhas; Autorrelato.

## Abstract

*The self-determination (SD) is been knowing an increased interest both in intellectual and developmental disability (IDD) and education fields, for the last two decades. Its conceptualization allows to think about the functionality of learning contents through life. In Portugal, the few studies dedicated to SD involves only adults with IDD institutionalized. There are scarce evidences about SD in adolescents, although the evidences that points out its impact in a successful transition into adult and active life. This study aims to assess the self-determination skills of 44 adolescents, between 13 to 18 years-old ( $15.82 \pm 1.8$ ), 26 females and 18 males, with ( $n=17$ ) and without ( $n=27$ ) intellectual and developmental disabilities (IDD). The Portuguese version of the self-determination inventory (self-report) was applied. Although in most of items there are no differences, adolescents with IDD tend to present lower standard scores than their typical peers. Differences are significant at autonomy and control of expectations. SD seems to develop with age and female tend to present higher mean scores. The curricular reorganization should consider a balance between the still traditional trend of focusing on academic-cognitive contents and the introduction of new and transversal skills for all, aligned with the new education legislation.*

**Keywords:** Self-determination; Causal agent theory; Evaluation; Choices; Self-report.

## 1. Introdução

As mais recentes concetualizações e evidências no campo da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) têm conduzido a uma aposta acrescida ao nível da autodeterminação (Mumbardó-Adam et al., 2018a; Vicente et al., 2019), refletindo-se na praticabilidade e funcionalidade dos conteúdos de aprendizagem ao longo da vida (Santos, 2022). Das abordagens funcionais, multidimensionais e de capacitação (Schalock et al., 2021), um dos constructos que maior atenção tem recebido (Santos et al., 2022; Torres et al., 2022; Wehmeyer, 2020) é a autodeterminação. Este constructo, contextualizado na teoria do agente causal (TAC), implica um conjunto de características disposicionais que permita que

a pessoa (com e sem DID) se assuma como agente causal na própria vida (Shogren et al., 2015a), fazendo escolhas e decisões relevantes para si, sem influência externa desnecessária. A pessoa é o principal responsável pelo seu comportamento através de ações auto-iniciadas, autorreguladas e direcionadas para objetivos específicos (Wehmeyer, 2020). O que diferencia a autodeterminação das pessoas com e sem DID é o tipo e intensidade dos apoios (Shogren, Wehmeyer et al., 2018a).

## 2. Enquadramento teórico

As competências de autodeterminação são determinantes na transição para a vida adulta e ativa (TVAA) e para enfrentar os desafios da inserção em mercado laboral (Vicente et al., 2020). É ainda um direito (Nações Unidas, 2016) e um dos domínios da qualidade de vida, com maior poder preditor para uma vida com mais qualidade (Simões & Santos, 2017). O ter uma voz ativa, em detrimento da desresponsabilização e passividade (Santos, 2020) reforçadas pelos processos de interdição e inabilitação que restringem desde cedo este direito (Santos et al., 2020), para decidir o que quer da própria vida, permitirá (Vicente et al., 2020) melhores níveis funcionais e de participação (Santos, 2020). Pessoas autodeterminadas agem para alcançar fins predefinidos ou originar mudanças nas suas próprias vidas (Wehmeyer, 2020).

Uma ação autodeterminada reflete três características essenciais: *ação volitiva* implicando escolhas conscientes e fundamentadas em preferências e interesses individuais; ação agêntica com a gestão de ações em função de objetivos com identificação de hipóteses de resolução de problemas para maior autorregulação e desempenhos; e crenças de controlo de ação incluindo o controlo das expectativas na gestão dos recursos pessoais vs. objetivos, exigindo empoderamento psicológico e auto-conhecimento para a autorrealização (Shogren et al., 2015a, 2017). A relação entre motivação, autonomia e desafios envolvimentois promove as crenças de controlo de ação que medeiam a ação volitiva e agêntica (Shogren et al., 2017). A operacionalização das três características exige componentes observáveis de ações autodeterminadas (Mumbardó-Adam, Guardià-Olmos et al., 2020a): tomada de decisão, resolução de problemas, autogestão/regulação comportamental, estabelecimento de objetivos e de planos para os alcançar (Shogren et al., 2015a, 2017). A autodeterminação deve ser compreendida como a tendência para agir de uma determinada maneira, cujos limites referenciam a avaliação que a pessoa faz da situação para agir em conformidade (Vicente et al., 2019), inferindo-se o seu caráter dinâmico (e não estático) influenciado por variáveis pessoais e contextuais (Shogren et al., 2017; Vicente et al., 2019), com as oportunidades a assumirem-se como barreiras ou facilitadores de ações autodeterminadas (Mumbardó-Adam, Guardià-Olmos et al., 2020b).

A autodeterminação associa-se à educação na DID, com resultados escolares mais positivos, satisfação profissional e vida adulta de sucesso, havendo necessidade de maior atenção ao constructo durante a fase da adolescência (Vicente et al., 2020; Wehmeyer, 2020). Tal como em outros países (Chao et al., 2019; Wehmeyer, 2020), em Portugal os adultos com DID tendem a ser menos autodeterminados (Nunes & Santos, 2019), apesar de considerarem um dos domínios que mais contribui para uma vida plena (Simões & Santos, 2017). As oportunidades oferecidas parecem ser limitadas (Nunes & Santos, 2019; Santos, 2019). Os estudantes com DID são menos autodeterminados dos que os seus pares típicos, especialmente ao nível da ação volitiva e agêntica (Mumbardó-Adam et al., 2018b).

A autodeterminação desenvolve-se durante a infância e adolescência decorrente da oportunidade de exposição a situações que promovem o comportamento autodeterminado (Mumbardó-Adam et al., 2018c). A criação de oportunidades, para a estimulação da autodeterminação, parece ser emergente em todos os contextos, especialmente no educativo e focado no período desenvolvimental da adolescência (Mumbardó-Adam et al., 2018a), ao nível micro e macro para a maximização dos seus efeitos na aprendizagem (Mumbardó-Adam, Vicente et al., 2020a) na comunidade. Esta situação também é visível nos mais recentes normativos educativos (Decreto-Lei n.º 54/2018). A adolescência é um período de desenvolvimento intenso, caracterizado por inúmeras mudanças físicas, cognitivas e sociais, em direção à independência crescente e à criação de uma identidade individual que os defina enquanto futuros adultos e cidadão (Haelewyck et al., 2005). Experiências educativas inclusivas no ensino secundário e universitário, coadjuvadas pela participação social nas atividades oferecidas, predizem maior autodeterminação em estudantes universitários com DID (Shogren, Wehmeyer et al., 2018b). Os adolescentes com DID experienciam as

mesmas alterações, mas a sua trajetória é diferenciada dos pares típicos dadas as menores oportunidades e a (ainda) tendência para a sua infantilização, superproteção e desvalorização das suas capacidades (Santos, 2020). Os conteúdos curriculares devem ser funcionais para comportamentos autodeterminados e tomada de decisões conscientes e informadas (Santos et al., 2022).

O nível de funcionamento intelectual (Vicente et al., 2019), parece influenciar mais as atitudes e a (des)valorização das capacidades das pessoas com DID, bem como o ajustamento do plano de apoios (Shogren et al., 2013). O nível de severidade de DID impacta a aquisição de habilidades de autodeterminação com os jovens com maiores necessidades de apoios (com DID severa e profunda) a demonstrar menos comportamento autodeterminados, eventualmente explicados pelas menores oportunidades de aprendizagem ao nível da decisão e resolução de problemas decorrente de menores expectativas familiares que tendem a focar-se nas limitações (Carter et al., 2009). Jovens com DID severa ou profunda integrados em turmas regulares são mais autodeterminados do que se fora dessas salas (Chu, 2018), inferindo-se a relevância dos processos de ensino aprendizagem na aquisição deste perfil, parecendo alinhar-se com o perfil pretendido à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n. 6478/2017). A autodeterminação pode ser melhorada se com os apoios ajustados (Shogren et al., 2013).

O tipo de deficiência (Wehmeyer et al., 2011), o local onde estuda, o estatuto socioeconómico familiar e a estrutura social (Chen & Chao, 2011) associam-se a níveis diferenciados de autodeterminação, mas sem diferenças significativas nas crenças de jovens com e sem deficiência (Mumbardó-Adam, Vicente et al. 2020b). As diferenças culturais, étnicas, e familiares também determinam os níveis de autodeterminação individual (Wehmeyer & Abery 2013). A idade, o género, a qualidade de oportunidades (Mumbardó-Adam et al., 2018b; Vicente et al., 2019), e o local de residência/emprego (restritivo vs. inclusivo- Wehmeyer & Bolding, 2001) têm maior impacto (Vicente et al., 2020; Wehmeyer et al., 2011) ao nível das ações volitivas, quando as oportunidades são oferecidas em casa, ou das crenças de controlo de ação se em contexto escolar (Mumbardó-Adam, Guardià-Olmos et al., 2020b). Adolescentes com DID são menos estimulados no que toca à autonomia e regulação de ações (Arellano & Peralta, 2015; Mumbardó-Adam, Vicente et al. 2020; Vega et al., 2018). As pessoas do género feminino parecem ser mais autodeterminadas do que as do género masculino (Nunes & Santos, 2019), eventualmente por valorizaram mais a sua realização e desenvolvimento pessoal, refletindo sobre o seu percurso e objetivos (Nota et al., 2007). Os mais novos têm mais dificuldades em decidir e resolver problemas diários.

Os contextos educativos devem proporcionar experiências e oportunidades que contribuam para moldar as crenças de autoeficácia relacionadas com o controlo de ações, através de modelos e estratégias positivas e de reforço ajustado (Schunk & Meece, 2006). O envolvimento ativo dos adolescentes nos seus programas educativos e especialmente nos planos de transição pós-escolar, ainda não equacionado, deve ser introduzido na rotina diária escolar (Santos, 2019) O background familiar é outro contexto vital relativo ao desenvolvimento de outras componentes da ação agêntica como a autorregulação (Morris et al., 2007), onde ainda se constata a tendência para a barreira do facilitismo à aquisição de comportamentos autodeterminados (Santos, 2019, 2020). A TVAA implica o fim da escolaridade obrigatória e a entrada no mercado laboral exigindo um planeamento prévio para se decidir pelo prosseguimento de estudos ou procura de emprego, pelo que as habilidades autodeterminadas são fundamentais para a adaptação de sucesso em ambos os casos (Getzel & Thoma, 2008; Wehmeyer et al., 2006), ao nível do acesso aos benefícios laborais (seguros, férias, eventuais baixas), funcionalidade e independência financeira (Wehmeyer & Palmer, 2003), bem como acesso à comunidade (transportes- (Shogren et al., 2015b), ao currículo escolar regular (Lee et al., 2019) e a uma reflexão sobre a carreira profissional (Chao et al., 2019).

Estudantes com DID apresentam taxas inferiores de empregabilidade oito vezes inferior à dos pares típicos (Chou et al., 2017). O ficar em casa, depois da escolaridade obrigatória, associa-se à tendência para o isolamento com a responsabilização familiar, a longo prazo, a obstaculizar a independência de jovens com DID (Burnstein et al., 2005; Vicente et al., 2020). Os familiares responsabilizam-se pela decisão em detrimento de serem as próprias pessoas a expressar desejos e preferências (Lee et al., 2019) com menos oportunidades de escolha e ação autónoma em casa (Mumbardó-Adam et al., 2018b) e na escola. Há que repensar na necessidade de aprendizagem de ações autónomas para que os adolescentes com DID (e levando essa capacidade para a vida adulta) sejam o agente causal das suas próprias ações, resolvendo problemas e ultrapassando desafios, baseados no empoderamento psicológico e autoconhecimento (Vicente et al., 2020), e na diminuição das atitudes de proteção (Mumbardó-Adam, Vicente et al.,

2020). As dificuldades de autodeterminação situam-se ao nível da autogestão, resolução de problemas, autoavaliação e ajustamento (Carter et al., 2009).

No entanto, constata-se a insuficiência da aposta na criação de oportunidades para que alunos com DID explorem os seus interesses e vontades, académicas ou não académicas, bem como a desenvolver competências de autodeterminação (Mumbardó-Adam, Vicente et al., 2020 a,b). Apesar da investigação internacional no âmbito da autodeterminação estar na terceira fase versando sobre a identificação de variáveis moderadoras e mediadoras do constructo (Wehmeyer, 2020), a nível nacional ainda são escassas as evidências sobre o tema ao nível do perfil de autodeterminação de adolescentes, pelo que o objetivo deste trabalho é comparar a autodeterminação entre adolescentes com e sem DID, tentando identificar o perfil dos dois grupos e pistas para a intervenção.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Participantes

A amostra de conveniência envolveu 44 participantes, entre os 13 e 18 anos ( $15.82 \pm 1.8$ ), 26 do género feminino e 18 do masculino, com (n=17) e sem (27) DID. Os participantes com DID estavam todos institucionalizados, apesar de, tal como os seus pares típicos, frequentarem a escola pública regular. A maioria dos participantes são de nacionalidade portuguesa (n=41), residentes em Portugal e todos são estudantes, a frequentar o 7º (n=8), 8º (n=2), 9º ano (n=11), 10º ano (n=10) 11º ano (n=3), 12º ano (n=4), e o ensino superior (licenciatura, n=6). No âmbito dos documentos educativos, 14 tiveram/têm um Programa Educativo Individual (PEI), com medidas seletivas/adicionais, e 12 um plano individual de transição (PIT). Ao nível dos apoios diários, 10 dos participantes identificaram a necessidade de apoio intermitente (episódico), extensivo (n=2) e permanente (n=2). Os participantes com DID responderam ao questionário com ajuda de terceiros.

#### 3.2. Instrumento

A versão Portuguesa do Inventário de Autodeterminação (IADp, Moreira & Santos, 2021), tal como a original, é uma medida de autorrelato da autodeterminação de adolescentes e adultos (com e sem DID) teoricamente alinhado com a TAC. Os 21 itens do inventário organizam-se por sete domínios e 3 características essenciais (Shogren et al., 2021): a ação volitiva engloba a autonomia (itens 5, 9 e 18) e auto-iniciação (itens 3, 13 e 16); a ação agêntica envolve a auto-direção (itens 7, 14 e 19) e percursos reflexivos (itens 2, 11 e 21); e as crenças de controlo de ação incluem os restantes: empoderamento psicológico (itens 6, 8 e 15), autorrealização (itens 4, 12 e 20) e controlo das expectativas (1, 10 e 17). Cada item é cotado num intervalo de resposta de 0 (discordo totalmente) a 20 (concordo totalmente). A cotação total resulta da soma dos valores de cada um dos 21 itens (Shogren, Little et al., 2018, 2021).

O IAD, na sua versão original (a versão utilizada ainda se encontra em fase de validação), apresentou as qualidades métricas exigidas a um instrumento desta natureza. A fiabilidade foi analisada pela consistência interna com valores de alpha Cronbach de .93 (participantes sem DID), .96 (amostra total) e .97 para os participantes com DID (Shogren et al., 2021). O inventário da autodeterminação (Shogren et al., 2015b) demonstrou um ajuste aceitável do modelo em adolescentes com e sem deficiência, e uma forte fiabilidade para todas as características e subdomínios essenciais, exceto a autorregulação. A análise fatorial confirmatória, na versão dos adolescentes, apresentou valores aceitáveis dos índices de ajustamento:  $\chi^2(34) = 63.861$ , RMSEA = .075, CFI = .976, TLI = .960, SRMR = .038 (Shogren et al., 2015b).

#### 3.3. Procedimentos

Este estudo respeitou todos os procedimentos éticos inerentes em acordo com os padrões internacionais para a investigação (e.g., Declaração de Helsínquia), desde a obtenção do parecer ético (Referência 2022/02) que possibilitou o contacto com as direções dos estabelecimentos e instituições para a autorização da realização do estudo na comunidade. O consentimento informado onde se explicitava o objetivo e os procedimentos planeados, garantindo o

anonimato e a confidencialidade dos dados, foi entregue quer às direções, quer aos potenciais participantes e respetivos encarregados de educação/tutores para assinarem. A recolha destas assinaturas permitiu o início da aplicação do inventário.

Numa fase inicial, procedeu-se à marcação dos locais, formas e datas de aplicação do inventário com cada participante, e antes do seu preenchimento as investigadoras, presentes na sala, definiam autodeterminação e davam as instruções necessárias, ficando disponíveis para o esclarecimento de dúvidas sempre que fosse preciso. Os itens eram iguais para todos e a duração média de preenchimento foi de 15 minutos. No caso das pessoas com DID o inventário foi aplicado com ajuda.

O tratamento e análise dos dados foi feito com recurso ao Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 28.

#### 4. Resultados

Os resultados serão apresentados ao nível da estatística descritiva com os valores da média e desvio-padrão (tabela 1) e do estudo comparativo por variável, optando-se pelas técnicas paramétricas ( $N > 30$ ), utilizando o t-test para variáveis dicotómicas – como o diagnóstico e o género (tabela 1) e a one-way ANOVA para as restantes: idade (tabelas 2 e 3) e habilitações literárias (tabelas 4 e 5). O tamanho dos efeitos foi também calculado assumindo-se (Lipsey & Wilson's, 2001):  $d < .20$ =insignificante;  $.20 \leq d < .50$ =pequeno,  $.50 \leq d < .80$ =médio e  $d \geq .80$ =grande. A consistência interna foi analisada pelo *alpha de Cronbach*, cujo valor total foi de .93, variando entre .61 (autorrealização) e .80 (percursos reflexivos) ao nível dos domínios, e com valores superiores a .70 nas características:  $\alpha_{\text{ação volitiva}} = .71$ ,  $\alpha_{\text{ação agêntica}} = .84$  e  $\alpha_{\text{crenças de controlo ação}} = .87$ .

Tabela 1: Estudo comparativo do perfil de autodeterminação nas variáveis: diagnóstico (com e sem DID) e género

Itens	Participantes sem DID	Participantes com DID	<i>p</i>	Participantes género feminino	Participantes do género masculino	<i>p</i>
	M±sd	M±sd		M±sd	M±sd	
<b>1: Alcançar objetivos</b>	17±3.11	12.24±6.52	<b>.01</b> ( <i>d</i> =.93)	15.5±4.75	14.67±5.93	.61
<b>2: Resolver problemas</b>	16.04±3.04	10.53±6.8	<b>.005</b> ( <i>d</i> =1.05)	15±4.59	12.33±6.39	.11
<b>3: Planificar futuro e considerar possibilidades</b>	16.81±3.75	12.94±7.01	<b>.04</b> ( <i>d</i> =.69)	17.31±3.15	12.44±6.91	<b>.003</b> ( <i>d</i> =.91)
<b>4: Saber o que faço melhor</b>	15.07±4.62	14.94±4.96	.93	14±4.89	16.5±4.09	.08
<b>5: Planificar atividades nos fins-de-semana</b>	13.07±5.91	10.35±5.99	.15	11.88±6.24	12.22±5.88	.86
<b>6: Tentar depois de errar</b>	15.37±4.05	14.35±5.94	.54	15.58±4.8	14.11±4.86	.33
<b>7: Estabelecer próprios objetivos</b>	16.85±3.89	12.88±6.72	<b>.04</b> ( <i>d</i> =.72)	17.23±3.99	12.56±6.18	<b>.004</b> ( <i>d</i> =.90)
<b>8: Esforçar-me para atingir o que quero</b>	18±2.57	13.94±6.2	<b>.02</b> ( <i>d</i> =1.0)	17.27±3.78	15.22±5.73	.16
<b>9: Escolher atividades</b>	17.44±3.26	13.24±6.55	<b>.02</b> ( <i>d</i> =.81)	16.35±4.95	15.06±5.53	.42
<b>10: Trabalhar para</b>	15.74±4.12	12.47±5.64	<b>.04</b>	15.92±4.54	12.39±4.93	<b>.02</b>

Itens	Participantes sem DID M±sd	Participantes com DID M±sd	<i>p</i>	Participantes género feminino M±sd	Participantes do género masculino M±sd	<i>p</i>
alcançar objetivos			(d=.66)			(d=.75)
11: Contornar obstáculos	15.3±4.28	11.47±7.17	.06	14.62±5.51	12.67±6.18	.28
12: Confiar nas próprias capacidades	13.59±4.84	13.88±7.36	.89	14.58±5.57	12.44±6.19	.24
13: Planificar o futuro com base em experiências	16.37±3.56	13±7.19	.09	16.54±3.89	12.94±6.69	<b>.03</b> (d=.66)
14: Pensar nos objetivos	16.63±3.43	13.47±7.48	.12	16.88±3.98	13.28±6.73	<b>.03</b> (d=.65)
15: Fazer escolhas importantes	17±3.21	14.24±6.39	.11	16.96±3.75	14.44±5.86	.09
16: Procurar novas experiências	15.48±4.41	14.29±5.65	.47	15.31±4.82	14.61±5.12	.64
17: Focar para alcançar objetivos	14.96±4.65	13.53±5.89	.4	14.27±4.7	14.61±5.86	.83
18: Escolher a organização do quarto	17.26±3.92	11.59±7.18	<b>.007</b> (d=.98)	15.54±5.97	14.39±6.2	.54
19: Aproveitar novas oportunidades	15.7±3.17	16.24±4.84	.69	16.27±3.88	15.39±3.87	.46
20: Conhecer os meus pontos fortes	16.41±3.54	12.24±7.32	<b>.04</b> (d=.73)	15.04±4.88	14.44±6.72	.73
21: Encontrar formas para alcançar objetivos	16.7±3.11	13.94±6.41	.11	16.31±4.06	16.67±5.68	.27
IADp_total	336.81±53.31	275.76±82.21	<b>.01</b> (d=.88)	328.35±62.93	291.39±79.47	.09

*p*<.05

De acordo com a tabela 1, os adolescentes com desenvolvimento típico tendem a apresentar valores médios superiores em quase todos os itens, constatando-se a existência de diferenças significativas ao nível das três características essenciais e com particular destaque para a autonomia (itens 9 e 18) e controlo de expectativas (itens 1 e 10). O total do IADp também apresenta diferenças significativas entre os dois subgrupos. O tamanho dos efeitos varia entre grande e muito grande. A análise por género (tabela 1) aponta para que os participantes do género feminino assumam, na maioria dos itens, valores médios superiores, destacando-se o melhor desempenho ao nível da auto-iniciação (itens 3 e 13), autodireção (itens 7 e 14) e controlo de expectativas (item 10).

Tabela 2: Valores estatística descritiva (média e desvio-padrão) por idades

Itens	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
	M±sd	M±sd	M±sd	M±sd	M±sd	M±sd
1: Alcançar objetivos	12.83±6.34	16.67±4.13	14.78±6.34	15.75±3.5	11.71±5.31	17.67±3.68
2: Resolver problemas	10.67±4.76	14.83±4.71	13.44±3.32	17.25±3.2	8.57±7.66	17.42±3.61
3: Planificar futuro vs. possibilidades	13.17±5.12	14.83±4.07	16.11±3.48	19.25±1.5	9.43±8.4	18.17±3.46
4: Saber o que faço melhor	16.17±4.17	12.83±6.82	15.67±5.83	16.5±3.7	13.86±3.98	15.25±3.41
5: Planificar atividades nos fins-de-semana	10.83±5.85	14.5±7.56	10.11±5.13	12.5±4.93	9.57±5.38	14.08±6.57
6: Tentar depois de errar	14.83±6.18	12.17±6.11	15.89±3.69	15.5±3.11	12.86±6.26	16.43±3.33
7: Estabelecer próprios objetivos	15.67±3.56	14.17±5.74	15.22±5.56	17±2	10.86±8.47	17.83±3.38
8: Esforçar-me para atingir o que quero	17.67±3.27	17.67±3.01	17.56±3.54	19.25±1.5	11.29±6.99	16.42±4.4
9: Escolher atividades	14.17±7.41	16.5±7.64	14.22±4.21	18.5±1.92	14±5.32	17.67±3.68
10: Trabalhar para alcançar objetivos	13.83±3.66	13.5±6.12	15.78±3.99	16±1.83	12.29±7.52	15.08±4.83
11: Contornar obstáculos	12.83±6.74	13.67±6.62	15.56±4.13	17±2.16	10.71±6.95	13.83±6.21
12: Confiar nas próprias capacidades	17.67±3.39	12.67±6.89	12.67±5	12.75±4.86	10.29±9.12	15.33±4.1
13: Planificar o futuro com base em experiências	14.17±3.43	14.67±4.97	16.22±2.99	17±2.45	10.57±7.99	16.83±6.1
14: Pensar objetivos	17±2,68	15±3.58	14.78±6.3	16±4.69	11±8.35	17.67±4.1
15: Fazer escolhas importantes	16.5±4.04	14.67±4.08	17.44±2.42	19.25±1.5	10.29±7.18	17.33±3.79
16: Procurar novas experiências	15±3.23	13.67±4.97	14.67±4.27	18.75±2.5	11.57±7.04	16.75±4.33
17: Focar para alcançar objetivos	14.5±4.09	13.67±7.06	13.89±4.76	17.25±2.06	11.14±6.84	16.08±4.1
18: Escolher a organização do quarto	11±3.74	16.33±6.5	17.67±4.36	16.25±4.79	14.29±6.37	14.58±7.57
19: Aproveitar novas oportunidades	16.33±4.32	15.67±4.13	15.89±3.26	15.5±3	14±5.8	17.08±3.1
20: Conhecer os meus pontos fortes	14.67±7.63	15.33±7.99	14.56±4.3	17±3.56	12±7.62	15.67±3.5
21: Encontrar formas para alcançar objetivos	14.83±5.31	14.17±5.85	16.22±3.83	16.75±2.36	11.57±6.68	18.33±2.06
IADp_total	304.3±54.2	307.2±89.98	318.3±53.9	351±45.28	241.9±96.9	345.9±47.6

Tabela 3: Estudo comparativo do perfil de autodeterminação por idade



Itens	13 vs 14	13 vs 15	13 vs 16	13 vs 17	13 vs 18	14 vs 15	14 vs 16	14 vs 17	14 vs 18	15 vs 16	15 vs 17	15 vs 18	16 vs 17	16 vs 18	17 vs 18
	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
1: Alcança objetivos	.77	.98	.95	.99	.41	.97	1	.49	.99	1	.83	.78	.79	.98	.15
2: Resolver problemas	.64	.86	.27	.96	.06	.99	.96	.18	.87	.76	.33	.41	.05	1	<b>.04</b> (d=1.48)
3: Planificar futuro vs. possibilidades	.99	.85	.38	.72	.31	.99	.71	.34	.73	.09	.08	.92	<b>.03</b> (d=1.6)	.99	.06
4: Saber o que faço melhor	.83	1	1	.95	.99	.87	.84	.99	.91	1	.98	1	.95	.99	.99
5: Planificar atividades nos fins-de-semana	.89	1	.99	.99	.88	.74	.99	.68	1	.99	1	.67	.97	.99	.62
6: Tentar depois de errar	.92	.99	1	.97	.95	.68	.88	1	.39	1	.81	.99	.95	.99	.51
7: Estabelecer próprios objetivos	.99	1	.99	.57	.96	.99	.95	.86	.72	.99	.57	.87	.43	1	.08
8: Esforçar-me para atingir o que quero	1	1	.99	.11	.99	1	.99	.11	.99	.99	.7	.99	.06	.86	.15
9: Escolher atividades	.96	1	.78	1	.75	.95	.99	.95	.99	.74	1	.66	.73	1	.67
10: Trabalhar para alcançar objetivos	1	.97	.98	.99	.99	.95	.97	.99	.98	1	.75	1	.85	1	.86
11: Contornar obstáculos	1	.49	.87	.98	.99	.99	.94	.94	1	.99	.58	.99	.54	.94	.87
12: Confiar próprias capacidades	.66	.56	.76	.21	.96	1	1	.97	.93	1	.96	.89	.98	.97	.45
13: Planificar futuro base experiências	1	.97	.96	.82	.91	.99	.98	.73	.96	1	.3	1	.4	1	.15
14: Pensar objetivos	.98	.97	1	.35	1	1	1	.75	.91	.99	.73	.82	.67	.99	.12
15: Fazer escolhas importantes	.97	.99	.91	.11	.99	.81	.55	.44	.8	.98	.2	1	<b>.02</b> (d=.66)	.97	<b>.01</b> (d=1.23)
16: Procurar novas experiências	.99	1	.81	.77	.97	.99	.55	.96	.77	.7	.78	.91	.17	.98	.22
17: Focar para alcançar objetivos	1	1	.95	.84	.98	1	.88	.94	.93	.88	.89	.92	.41	.99	.34
18: Escolher organização quarto	.64	.3	.75	.92	.83	.99	1	.99	.99	.99	.87	.85	.99	1	1
19: Aproveitar novas oportunidades	1	1	.99	.89	.99	1	1	.97	.97	1	.93	.98	.99	.98	.58
20: Conhecer os meus pontos fortes	1	1	.98	.96	.99	1	.99	.9	1	.98	.95	.99	.74	1	.77



Itens	13 vs 14	13 vs 15	13 vs 16	13 vs 17	13 vs 18	14 vs 15	14 vs 16	14 vs 17	14 vs 18	15 vs 16	15 vs 17	15 vs 18	16 vs 17	16 vs 18	17 vs 18
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
21: Encontrar formas para alcançar objetivos	1	.99	.98	.77	.62	.95	.94	.9	.44	1	.33	.89	.45	.99	<b>.03</b> (d=1.37)
IADp_total	1	.99	.88	.54	.81	1	.91	.49	.85	.96	.22	.93	.11	1	<b>.02</b> (d=1.36)

*p*<.05

Ao contrário do expectável, não existem diferenças ao nível das ações autodeterminadas entre o início da adolescência e a entrada na fase adulta (tabela 3), apesar das melhores médias se situarem entre os 16 e os 18 anos, onde parece haver uma atenção especial na maioria dos requisitos de autodeterminação, apesar dos 14 anos parecer ser também um período de crescimento nesta área. Eventualmente, esta constatação pode estar associada a períodos críticos do percurso escolar onde ocorrem as primeiras escolhas: aos 14 a área do secundário e aos 18 o curso superior/carreira profissional a seguir. O tamanho dos efeitos é tendencialmente grande ou muito grande. A maior nível de habilitações literárias (tabela 4) parece corresponder um melhor perfil de autodeterminação, com os valores médios a aumentar progressivamente com a trajetória académica, constatando-se melhores resultados, como expectável, para quem já concluí o ensino secundário.

Tabela 4: Valores estatística descritiva (média e desvio-padrão) por habilitações literárias

Itens	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ens.Secundário
	M±sd	M±sd	M±sd	M±sd
1: Alcançar objetivos	11±4.48	16.6±3.6	14.61±5.54	18.33±4.08
2: Resolver problemas	7.8±7.53	12.7±5.85	14.74±4.38	17.83±2.48
3: Planificar futuro vs. possibilidades	13.2±8.29	13.3±4.77	15.65±5.56	19.17±2.04
4: Saber o que faço melhor	13.4±6.15	14.5±4.93	15.7±4.8	14.67±3.01
5: Planificar atividades fins-de-semana	6.2±5.68	14.5±5.72	11.65±5.62	14.17±5.85
6: Tentar depois de errar	13.2±6.61	13.7±5.21	15.7±4.79	15.83±2.4
7: Estabelecer próprios objetivos	12.4±8.3	14.8±4.73	15.7±5.45	17.17±4.02
8: Esforçar-me para atingir o que quero	14.6±5.08	16.5±4.58	16.57±5.18	17.33±3.33
9: Escolher atividades	8.2±8.87	17±3.83	16.3±3.82	18.33±2.58
10: Trabalhar para alcançar objetivos	14±6.52	13.5±5.21	14.43±5.07	16.67±2.88
11: Contornar obstáculos	11.4±8.93	13.4±5.1	14±5.82	15.83±4.36
12: Confiar próprias capacidades	14.8±8.67	13.2±6.72	13.09±5.52	16±3.16
13: Planificar futuro base experiências	17±4.47	12.7±5.06	14.83±5.81	18.33±4.08
14: Pensar objetivos	18.4±3.58	13.4±5.38	14.91±5.94	18.17±4.02
15: Fazer escolhas importantes	12±8.37	14.5±4.09	16.91±3.99	17.83±4.02
16: Procurar novas experiências	15.6±4.56	12.6±4.5	15.74±4.91	15.83±5.64
17: Focar para alcançar objetivos	14.8±4.76	13.7±5.74	14.26±5.2	15.83±3.55

Itens	1º ciclo M±sd	2º ciclo M±sd	3º ciclo M±sd	Ens.Secundário M±sd
18: Escolher organização quarto	8.8±6.69	15.1±4.98	15.35±6.17	19.17±2.04
19: Aproveitar novas oportunidades	16±5.48	14.7±4.9	16.39±3.16	16±3.58
20: Conhecer os meus pontos fortes	12±10.95	15.9±5.43	14.91±4.91	14.83±2.79
21: Encontrar formas para alcançar objetivos	12±7.58	15.1±3.73	15.96±4.75	18.33±2.07
IADp_total	266.8±86.57	301.4±68.38	317.39±72.82	355.67±41.94

$p < .05$

No entanto, as diferenças significativas (tabela 5) situam-se, tendencialmente, na comparação entre o 1ºciclo e os restantes, reforçando-se a necessidade de no final do 3ºciclo, os estudantes tomarem a primeira “grande” decisão sobre a opção da área que querem seguir no ensino secundário. O tamanho dos efeitos é grande.

Tabela 5: Estudo comparativo do perfil de autodeterminação por habilitações literárias

Itens	1º vs 2ºciclo	1º vs 3ºciclo	1º ciclo vs Ensino Secundário	2º vs 3ºciclo	2º ciclo vs Ensino Secundário	3º ciclo vs Ensino Secundário
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>P</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>P</i>
1: Alcançar objetivos	.19	.47	.09	.72	.91	.37
2: Resolver problemas	.29	<b>.04</b> (d=1.13)	<b>.01</b> (d=1.79)	.7	.21	.53
3: Planificar futuro considerando possibilidades	1	.79	.27	.66	.17	.49
4: Saber o que faço melhor	.98	.77	.97	.91	1	.97
5: Planificar atividades nos fins-de-semana	.05	.23	.11	.56	1	.77
6: Tentar depois de errar	1	.73	.81	.7	.83	1
7: Estabelecer próprios objetivos	.86	.62	.49	.97	.84	.94
8: Esforçar-me para atingir o que quero	.9	.84	.79	1	.99	.99
9: Escolher atividades	<b>.01</b> (d=1.3)	<b>.004</b> (d=1.2)	<b>.003</b> (d=1.2)	.98	.94	.76
10: Trabalhar para alcançar objetivos	1	1	.82	.96	.62	.77
11: Contornar obstáculos	.93	.81	.61	.99	.86	.91
12: Confiar nas próprias capacidades	.96	.94	.99	1	.8	.71
13: Planificar o futuro com base em experiências	.46	.84	.98	.72	.19	.49
14: Pensar nos objetivos	.34	.56	1	.88	.33	.56
15: Fazer escolhas importantes	.76	.16	.18	.52	.51	.97
16: Procurar novas experiências	.68	1	1	.34	.58	1
17: Focar para alcançar objetivos	.98	1	.99	.99	.86	.92

Itens	1º vs	1º vs	1º ciclo vs	2º vs	2º ciclo vs	3º ciclo vs
	2ºciclo	3ºciclo	Ensino Secundário	3ºciclo	Ensino Secundário	Ensino Secundário
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>P</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>P</i>
18: Escolher a organização do quarto	.19	.1	.2	1	.51	.46
19: Aproveitar novas oportunidades	.93	1	1	.67	.92	1
20: Conhecer os meus pontos fortes	.6	.73	.85	.97	.98	1
21: Encontrar formas para alcançar objetivos	.62	.33	.13	.96	.54	.69
IADp_total	.81	.47	.17	.93	.45	.64

$p < .05$

## 5. Discussão

Um dos tópicos atuais, também no setor da educação, passa por capacitar todos os alunos, na sua diversidade, para assumirem o papel de cidadão ativo, visando uma TVAA de sucesso (Chao et al., 2019; Despacho nº 6478/2017; Santos, 2020), exigindo a mudança do currículo (Decreto-Lei n.º 54/2018; Santos, 2019), que se pretende centrado no aluno, pela operacionalização flexível e ajustada das medidas e com conteúdos prático-funcionais (Santos, 2020) no processo ensino-aprendizagem. A autodeterminação é um constructo transversal e dinâmico (Mumbardó-Adam et al., 2018c; Shogren et al., 2015a, 2017; Vicente et al., 2019) atual (Burke et al., 2020; Santos et al., 2022; Torres et al., 2022) e que, ao contrário da tendência nacional para a desvalorização das capacidades das pessoas com DID e sua desresponsabilização na decisão diária (Santos, 2020), envolve a pessoa como agente decisor e ativo na sua própria vida (Shogren et al., 2015a; Wehmeyer, 2020), devendo ser o próprio a regular as suas ações em função dos objetivos estabelecidos, estabelecendo planos para os alcançar com base nas suas motivações, expectativas e experiências (Wehmeyer, 2020), sem depender exclusivamente de terceiros.

Em Portugal, os poucos dados baseiam-se em modelos desatualizados (Wehmeyer et al., 2006), obtidos por instrumentos não alinhados (Nunes & Santos, 2019; Torres et al., 2022) com a mais recente TAC (Shogren et al., 2015a). As evidências apontam para perfis menos autodeterminados por parte de pessoas com DID (Nunes & Santos, 2019; Torres et al., 2022), face aos pares típicos, mas as amostras incluem apenas adultos institucionalizados. É na adolescência (Vicente et al., 2020; Wehmeyer, 2020) e de acordo com o plano curricular nacional que os estudantes devem fazer escolhas importantes para o seu futuro (e.g., 14 anos escolhe-se a área de estudo do secundário e aos 18 o curso para prosseguimento de estudos/atividade laboral) e que devem ser cuidadosamente planeadas e assumidas. A necessidade de identificar o perfil de autodeterminação na adolescência, de alunos com e sem DID, justifica a pertinência deste estudo que procura contribuir para a reflexão para a mudança, que se pretende ao nível escolar, familiar, institucional e comunitário (Mumbardó-Adam et al., 2020 a,b; Santos, 2020; Santos et al., 2022), identificando o que pode ser melhorado ao nível da intervenção, implementação de medidas e prestação de apoios.

No nosso estudo comparativo, constata-se, tal como expectável, o perfil menos autodeterminado por parte dos jovens com DID ao nível da ação volitiva (Mumbardó-Adam, Vicente et al., 2020b) e das crenças de controlo destacando-se os itens da autonomia e do controlo de expectativas, respetivamente. Apenas com o Decreto-Lei n.º 54/2018 é que a escola se reorganiza para uma abordagem flexível e de multinível, não baseada no diagnóstico, mas antes nas características dos alunos. Apesar dos adolescentes com DID passarem por fases semelhantes do que os seus pares típicos na criação da identidade pessoal para a fase adulta (Haelewyck et al., 2005), a sua trajetória é diferenciada pelas barreiras atitudinais que continuam a perspetivá-los como menos capazes (Santos, 2020). Apenas nos últimos 5 anos se minimizou o trabalho nas unidades de multideficiência e se incluíram estes alunos na sala de aula, onde podem usufruir de mais oportunidades para o desenvolvimento da sua autodeterminação (Santos, 2020). A criação destas oportunidades é determinante (Mumbardó-Adam et al., 2018b; Vicente et al., 2017).



Na análise mais detalhada, observam-se valores médios superiores, em quase todos os itens, por parte dos adolescentes com desenvolvimento típico, exceção no saber o que faço melhor (item 4) onde os valores são similares, na autoconfiança (item 12) e aproveitar as novas oportunidades (item 19). Apesar da inexistência de diferenças, é interessante constatar que parece já haver um trabalho nesta área com ambos os grupos, devendo-se aprofundar esta questão. Os domínios da autonomia e controlo das expectativas parecem ser onde as diferenças são maiores, alinhando-se com as evidências que apontam menor níveis de funcionalidade e adaptação ao contexto e com menor capacidade de escolha (Santos, 2020) nas atividades a desenvolver que se repercute na organização do quarto, entre outros. Esta constatação corrobora outros estudos que também reportam menos autonomia e autorregulação comportamental (Arellano & Peralta, 2015; Mumbardó-Adam, Guardià-Olmos et al. 2020; Vega et al., 2018), apesar de não se alinhar com Mumbardó-Adam, Vicente et al. (2020b). Os adolescentes com DID escolhem poucas atividades (incluindo as de fim de semana) e têm poucas oportunidades na organização do seu próprio quarto na instituição dado o limite espacial e nem sempre em quartos individuais, sendo que esta decisão habitualmente recai em terceiros (Lee et al., 2019; Santos, 2019, 2020).

O estabelecimento de objetivos e o planeamento de etapas para serem atingidos é da responsabilidade de terceiros, e com pouca participação dos jovens (e.g., desenvolvimento dos PEI e PIT), mais uma vez baseada na ideia das limitações e da eterna infantilização dos adolescentes com DID, com objetivos para a idade mental em detrimento da idade cronológica (Santos, 2020). A procura de novas experiências é limitada pela integração dos alunos com DID, habitualmente associados a medidas seletivas e adicionais, em unidades de multideficiência, excluídos da aprendizagem com os seus pares típicos (Santos, 2019). Estes itens estão diretamente relacionados com ações de auto-iniciação e na reflexão sobre o que se pretende para o futuro com base nas experiências e possibilidades/motivações, que nos adolescentes com DID parecem ser inferiores, pelo que os contextos educativos e familiar devem atentar na criação de oportunidades para estas habilidades (Lee et al., 2019; Schunk & Meece, 2006).

As dificuldades no estabelecimento e planificação de objetivos, resolução de problemas e reflexão sobre as etapas para ultrapassar os desafios, repercutem-se na autodireção e percursos reflexivos que podem ser explicadas pelas poucas experiências e oportunidades neste âmbito, reforçados pela descredibilização e superproteção, devendo haver uma articulação entre escola e família para a potencialização da ação agêntica e autorregulação comportamental (Morris et al., 2007). A conjugação dos efeitos das atitudes desvalorizadoras, das escassas experiências e do currículo com cariz cognitivo-académico, em detrimento de maior funcionalidade para a participação e cidadania ativa parecem constituir-se como barreira à aprendizagem de habilidades de autodeterminação (Santos, 2020). Acresce ainda a pouca exigência para a produtividade na realização das atividades por parte dos alunos com DID (Santos, 2020) o que associado à menor tolerância à frustração e às dificuldades executivas no autocontrolo condiciona o empoderamento psicológico e a autorrealização.

A desresponsabilização das pessoas com DID, fundamentada no compromisso cognitivo e intelectual, é uma das principais razões para a pouca importância ainda dada ao desenvolvimento de habilidades de autodeterminação com este subgrupo (Carter et al., 2009; Santos, 2020; Vicente et al., 2019). Para Shogren, Wehmeyer et al. (2013, 2018a) mais do que o nível de severidade, o que faz a diferença para uma ação mais autodeterminada é o ajustamento das medidas de apoios. A quantidade e qualidade de oportunidades de aprendizagens – académicas e não académicas (Mumbardó-Adam, Guardià-Olmos et al., 2020a,b) - de autodeterminação, em ambientes inclusivos é outro fator a considerar (Chu, 2018), bem como a formação das famílias para a autodeterminação (Carter et al., 2009; Chen & Chao, 2011) que devem minimizar a sua ação decisora e promover este tipo de ações dos seus familiares com DID (Lee et al., 2019; Mumbardó-Adam et al., 2018b; Vicente et al., 2019). A consideração dos interesses e motivações individuais é algo a ser refletido na prática (Wehmeyer, 2020).

O género é um dos fatores com impacto na ação autodeterminada (Mumbardó-Adam et al., 2018a; Vicente et al., 2019; Vicente et al., 2020; Wehmeyer et al., 2011), e no nosso caso as participantes do género feminino são mais autodeterminadas do que os seus pares masculinos, mas com poucas diferenças, alinhando-se com outros estudos nacionais (Nunes & Santos, 2019; Torres et al., 2022). Numa comparação mais detalhada, verificam-se diferenças significativas em cinco itens: *planificar futuro e considerar possibilidades* (item 3); *estabelecer próprios objetivos* (item 7); *trabalhar para alcançar objetivos* (item 10); *planificar o futuro com base em experiências* (item 13); e *pensar nos*

*objetivos* (item 14), correspondendo aos domínios da auto-iniciação, autodireção e controlo de expectativas. Por norma, indivíduos do género feminino dão mais importância à evolução pessoal (Nota et al., 2007) com repercussões no empenho para alcançar os objetivos, considerando diversas alternativas e hipóteses e tendem a assumir, desde novas, a responsabilidade de cumprir os deveres domésticos, sendo incentivadas, pela sociedade, a planear o futuro e a estabelecer os objetivos (alguns influenciados por questões culturais) mais cedo do que pessoas do género masculino. Esta análise deve ser aprofundada, dada ainda a escassez e os resultados inconclusivos reportados na literatura.

Na comparação entre idades, não foram notórias diferenças significativas ao longo do tempo, mas quatro itens demonstraram valores inferiores ao expectável entre os 16 e os 18 anos, inferindo-se as relações causais entre autodeterminação e resultados escolares e pós-escolares mais positivos, satisfação profissional e vida adulta de sucesso (Chao et al., 2019). Estes resultados, podem ser justificados pelas escolhas a realizar entre os 16 e 18 anos de idade, nomeadamente aos 17 anos, onde existe uma TVAA que marca o fim da escolaridade obrigatória e a entrada para o mercado laboral. Nesta fase, estes adolescentes deparam-se com decisões que definirão o seu percurso de vida nos próximos anos, como a procura de emprego ou o prosseguimento dos estudos, altura em que as habilidades autodeterminadas são postas à prova para a adaptação do sucesso em ambos os casos (Getzel & Thoma, 2008; Wehmeyer et al., 2006). Nota et al. (2007) reforçavam o papel das oportunidades e experiência, e não da idade, como eventuais preditores da autodeterminação, o que carece ainda de aprofundamento.

Os valores com significância também se observam no *resolver problemas* (item 2), entre os 17 e 18 anos, no *planificar futuro e considerar as possibilidades* (item 3), entre 16 e 17 anos, no item 15, *fazer escolhas importantes*, em dois grupos de idades 16-17 e 17-18 anos e, por fim, no *encontrar formas para alcançar objetivos* (item 21), entre os 17 e 18 anos, com os participantes com 17 anos a apresentarem valores inferiores em todos os itens. Os percursos reflexivos, auto-iniciação e empoderamento psicológico parecem deter diferenças maiores, eventualmente relacionado com as oportunidades (Mumbardó-Adam et al., 2018c). Estes resultados parecem indiciar as lacunas nos currículos académicos, no que toca à falta de conteúdos funcionais (Santos, 2020), comprometendo os comportamentos autodeterminados e a tomada de decisão da própria vida nos adolescentes em Portugal (Santos et al., 2022).

A criação de oportunidades, exposição a diferentes situações, proporcionar experiências, modelos, reforço adequado e estratégias (Schunk & Meece, 2006) por parte das escolas, são essenciais para a autodeterminação, especialmente na adolescência (Mumbardó-Adam et al., 2018b). O item 9, *escolher atividades*, destaca-se pelas diferenças significativas entre o 1º ciclo e os restantes, sugerindo que as escolas proporcionam situações e estratégias para que os alunos tenham ferramentas para realizar as suas próprias escolhas. O mesmo se passa com a *resolução de problemas* (item 2), onde as diferenças são significativas comparando o 1º e o 3º ciclo e aumentam quando comparado com o ensino secundário. Ao longo do percurso escolar é desenvolvida a autodeterminação do estudante (Mumbardó-Adam et al., 2018a) e os nossos resultados reforçam a ideia. Com o avanço dos anos de escolaridade a autodeterminação também aumenta progressivamente.

Os jovens devem ter papéis ativos nos seus programas educativos, particularmente após a escolaridade obrigatória (Santos, 2019). A TVAA implica escolhas importantes, que se tornam mais fáceis quando o jovem já possui um perfil autodeterminado (Getzel & Thoma, 2008; Wehmeyer et al., 2006). Os resultados obtidos demonstram que os jovens se encontram mais preparados para as escolhas que necessitam de fazer após o 12º, apenas quando terminam esse mesmo ano.

## 6. Conclusões

Consagrado como direito (Nações Unidas, 2006), e tal como preconizado no perfil à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017), todos os alunos devem ser capazes de escolher e decidir em função de um conjunto de experiências e aprendizagens que os prepare para enfrentar os desafios da vida diária futura. Apesar de ainda pouco praticada a nível nacional (Santos, 2019) a autodeterminação implica componentes observáveis ao nível da ação volitiva – envolvendo autonomia e auto-iniciação, ação agêntica – que engloba a autodireção e percursos reflexivos; e crenças de controlo de ação movidas pelo empoderamento psicológico, autorrealização e controlo de expectativas

(Shogren et al., 2015a, 2017).

A autodeterminação é um tópico fundamental no desenvolvimento de qualquer pessoa, com particular destaque nos subgrupos considerados vulneráveis, onde se incluem as pessoas com DID que pelas suas características têm sido desvalorizadas e desresponsabilizadas da tomada de decisões relativas à sua própria vida. Este estudo e os resultados podem ser considerados como um primeiro passo na reflexão dos planos curriculares do futuro, visando a qualidade do ensino e o sucesso nos processos de transição pós-escolar. A (quase) inexistência de diferenças significativas demonstra que, ao contrário daquilo que era esperado, os participantes sem DID não apresentam valores de autodeterminação tão mais elevados do que os participantes com DID, o que indicia a necessidade de uma atenção especial ao nível dos processos ensino-aprendizagem de todos os alunos e ao longo do percurso académico, e não apenas próximo dos anos terminais. Desta forma, verifica-se a importância de validar instrumentos e implementar modelos válidos e adaptados ao sistema educativo e cultural, para a autodeterminação de sucesso não só em instituições ou locais que abrangem indivíduos com DID, mas também em todos os estabelecimentos de ensino e para a diversidade de alunos que frequenta a escola.

Os resultados devem ser interpretados com cautela, dada a amostra reduzida que não permite a generalização dos dados, mas que alerta para a necessidade de aprofundamento, ao nível da investigação e prática, pelo que se recomenda a replicação do estudo com uma amostra representativa e estratificada para compreender o funcionamento dos itens e estabelecer o perfil de autodeterminação de adolescentes a nível nacional. A validação do instrumento fica como outra necessidade, para inclusive permitir recolher dados válidos e que possam ser utilizados em estudos pré-pós e envolvendo a implementação de modelos e métodos de ensino-aprendizagem ao longo da vida. A análise das variáveis que influenciam o desenvolvimento da autodeterminação, como a identificação de preditores para a sua promoção carece igualmente de maior atenção na investigação, para práticas baseadas em evidências. De qualquer das formas, os nossos resultados oferecem possibilidades de reflexão ao nível da conceitualização da autodeterminação enquanto conteúdo académico para todos, na sua diversidade, e o design de atividades para o desenvolvimento destas habilidades.

## 7. Referências

- Carter, E., Owens, L., Trainor, A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-Determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(3), 179–192. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.3.179>
- Chao, P.-C., Chou, Y.-C., & Cheng, S.-F. (2019). Self-determination and Transition Outcomes of Youth with Disabilities: Findings from the Special Needs Education Longitudinal Study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 3*:129–137. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00105-1>
- Chou, Y., Palmer, S., Wehmeyer, M. & Skorupski, W. (2017). Comparison of self-determination of students with disabilities: multivariate and discriminant function analyses. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*, 144–154. <https://doi.org/10.1111/jir.12297>
- Chu, S.-Y. (2018). Perspectives of Taiwanese families: a preliminary study on promoting self-determination skills of young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal, 46*, 673–681. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0909-7>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928
- Despacho n.º 6478/2017. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Diário da República n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017, 15484 – 15484
- Getzel, E., & Thoma, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-

determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 77 – 84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>

Haelewyck, M.-C., Bara, M., & Lachapelle, Y. (2005). Facilitating self-determination in adolescents with intellectual disabilities. *Evaluation Review*, 29(5), 490–502. <https://doi.org/10.1177/0193841x05279182>

Lee, S.-H., Hong, J., Yeom, J.-H., & Lee, J. (2019). Perceptions and Experiences of Self-determination of Students and Youth with Intellectual Disabilities in Korea. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00099-w>

Lipsey, M. & Wilson D. (2001). *Practical Meta-Analysis*. Sage, Thousand Oaks, CA

Moreira, C. & Santos, S. (2021). Inventário de Autodeterminação – versão Adolescentes e Adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, *Fichas de registo* (não publicado)

Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Simó-Pinatella, D., & Coma Roselló, T. (2020b). Understanding practitioners' needs in supporting self-determination in people with intellectual disability. *Professional Psychology: Research and Practice*, 51(4), 341–351. <https://doi.org/10.1037/pro0000292>

Mumbardó-Adam C, Guardia-Olmos J, & Giné, C. (2018a). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: the Spanish version of the AIR selfdetermination scale. *Psicothema*; 30:238–243, <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.349>

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2020a). An integrative model of self-determination and related contextual variables in adolescents with and without disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.12705>

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2018b). Exploring the impact of disability on self-determination measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 78, 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.022>

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., Giné, C., Shogren, K., & Sánchez, E. (2018c). Psychometric properties of the Spanish version of the self-determination inventory student self-report: A structural equation modeling approach. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(6), 545–557. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.6.545>

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850–865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>

Nunes, I. M. & Santos, S. (2019). A autodeterminação de adultos com e sem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: um estudo comparativo. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (26, 4), 87-105.

Santos, I., Marques, M., Freitas, B., Calado, C. & Santos, S. (2020). A dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) e o sistema judicial: Revisão de literatura. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*.

Santos, S. (2019). Transição para a vida ativa: mito ou realidade? in M.T. Santos, A. Espírito Santo, J. Ramalho, J. Santo, M. Faria, C. Almeida e L. Murta (edts). *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 64 - 75). Edições IPBeja

Santos, S. (2020). *Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Flora Editora

Santos, S., Moreira, C., Torres, M., Gomes, F., & Shogren, K. (2022). Uma Educação para a Autodeterminação, In S. Santos (Edt). *Perfil e competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: instrumentos validados para professores*, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa (no prelo)

Schunk, D., & Meece, J. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy*

*beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Greenwich, CT: Information Age Publishing

- Shogren, K., Little, T., Grandfield, E., Raley, S., Wehmeyer, M., Lang, K., & Shaw, L. (2018c). The Self-Determination Inventory–Student Report: confirming the factor structure of a new measure. *Assessment for Effective Intervention*, 153450841878816. <https://doi.org/10.1177/1534508418788168>
- Shogren, K. & Shaw, L. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting early adulthood outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37, 55-62. <https://doi.org/10.1177/0741932515585003>
- Shogren, K., Shaw, L., & Mumbardó-Adam, C. (2019). The Assessment of Self-Determination in Spanish and American Adolescents: The Self-Determination Inventory: Student Report. *Intellectual and developmental disabilities*, 57(4), 274–288. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.4.274>
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Martinis, J. & Blanck, P. (2018a). Causal Agency Theory: Self-Determination and Disability. In *Supported Decision-Making: Theory, Research, and Practice to Enhance Self-Determination and Quality of Life* (Cambridge Disability Law and Policy Series, pp. 68-96). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108633314.005>
- Shogren, K., Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2017). Causal agency theory. In *Development of Self-Determination through the Life-Course* (pp. 55–67), In M. Wehmeyer, K. Shogren, T. Little, & S. Lopez (Eds.); Springer: Dordrecht, The Netherlands
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Forber-Pratt, A., Little, T., & Lopez, S. (2015a). Causal agency theory: teaching exceptional children - reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263.
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., & Paek, Y. (2013). Exploring Personal and School Environment Characteristics that Predict Self-Determination. *Exceptionality*, 21(3), 147–157. <http://doi.org/10.1080/09362835.2013.802231>
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Rifenshark, G., & Little, T. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 48, 256 – 267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Shaw L. A., Raley, S. K. (2018b). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism Developmental Disabilities*, 53, 146–159
- Simões, C. & Santos, S. (2017). The Impact of Personal and Environmental Characteristics on Quality of Life of People with Intellectual Disability. *Applied Research in Quality of Life*, 11(1): 1-20, <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9466-7>
- Vicente, E., Mumbardó-Adam, C., Guillén, V. M., Coma-Roselló, T., Bravo-Álvarez, M.-Á., & Sánchez, S. (2020). Self-Determination in people with Intellectual Disability: the mediating role of opportunities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6201. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176201>
- Vicente, E., Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R., Wehmeyer, M., & Guillén, V. (2017). Personal characteristics and school contextual variables associated with student self-determination in Spanish context. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1–12. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310828>
- Wehmeyer, M. (2020). A Importância da autodeterminação para a qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual: uma perspectiva. *Jornal Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública*, 17 (19), 7121. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197121>
- Wehmeyer, M., & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5), 399–411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>
- Wehmeyer, M., Abery, B., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W., Balcazar, F., Ball, A., Bacon, A., Calkins, C., Heller, T.,



Goode, T., Dias, R., Jesien, G., McVeigh, T., Nygren, M., Palmer, S., & Walker, H. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 19–30. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537225>

Wehmeyer, M., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(Pt 5), 371–383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x>

Wehmeyer, M., Garner, N., Yeager, D., Lawrence, M., & Davis, A. (2006). Infusing self-determination into 18-21 services for students with intellectual or developmental disabilities: a multi-stage, multiple component model. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 3–13.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: the impact of self-determination. *Education and Trainin*