



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Mestrado de Especialização em Psicologia da Educação

Ana Raquel Ferreira Pacheco

Número mecanográfico: 33513

**A Aquisição de Competências de Tomada de Decisão em
Indivíduos com Deficiência Intelectual: A importância de um
Processo de Avaliação e Orientação Vocacional**

Vila Real

2012

Ana Raquel Ferreira Pacheco

**A Aquisição de Competências de Tomada de Decisão em
Indivíduos com Deficiência Intelectual: A importância de um
Processo de Avaliação e Orientação Vocacional**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado de Especialização em Psicologia da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Nome dos Orientadores:

Prof. Dr. José Pinto Lopes

Prof. Dr. Carlos Ferreira

Vila Real

2012

Agradecimentos

A conclusão desta dissertação é a concretização de um sonho há muito almejado. Mas como todos os sonhos que se tem na vida, estes só são passíveis de serem concretizados quando certas pessoas, num qualquer episódio, se afiguraram como personagens nos capítulos da nossa história de vida. Felizarda como sou, são muitas as personagens a quem tenho de agradecer. Personagens que de meros atores secundários passaram a atores primários e basilares neste enredo.

Em primeiro lugar, começo por agradecer aos meus orientadores – Professor Doutor José Pinto Lopes e professor Doutor Carlos Ferreira. O meu agradecimento não recai apenas no reconhecimento de que são duas pessoas que contribuíram em muito para o meu baú do saber, mas também, e para mim muito mais importante, pela sinceridade, atenção, compreensão e disponibilidade que sempre me demonstraram ao longo destes meses de muito trabalho, que se resumem neste documento.

Em segundo lugar, o Centro de Emprego e Formação Profissional Integrada, com especial relevo para a Doutora Adelina, pela sua atenção e imediata receção nas instalações; à Doutora Laurentina, pelas suas sempre sábias palavras e questionamentos, que me fizeram repensar e refletir sobre tudo, contribuindo, também desta forma, para o meu enriquecimento; e à restante equipa de técnicos, que sempre me receberam de “braços abertos” e me trataram como um elemento da equipa, embora não o fosse, e responderam sempre com pronta solicitude a todas as minhas dúvidas. Sem esta equipa fantástica do CEFPI, nunca me teria conseguido integrar tão bem.

Em terceiro lugar, à minha família – pai, mãe e irmão. É tanto o que lhes devo que se torna difícil transformá-lo em palavras. Uma coisa é certa, só o amor deles me fez chegar aqui.

Por último, mas nunca menos valorizado, ao meu marido. Foram tumultuosas as águas que me trouxeram até aqui e foi ele, ocupando o meu leme muitas vezes, que me conduziu a porto seguro e me fez sempre ver que o horizonte está próximo e é alcançável.

Não só quem nos odeia ou nos inveja
Nos limita e prime; quem nos ama
 Não menos nos limita.
Que os deuses me concedam que, despido
De afetos, tenha a fria liberdade
 Dos píncaros sem nada.
Quem quer pouco, tem tudo; quem quer nada
É livre; quem não tem, e não deseja,
 Homem, é igual aos deuses.
(Ricardo Reis, 1930)

Resumo

São inúmeros os estudos que abordam a inclusão do indivíduo com deficiência intelectual na escola. Todavia, escasseiam as investigações acerca da orientação e avaliação vocacional desses mesmos indivíduos. É neste sentido que o presente projeto se propõe a enveredar por este ainda ignoto caminho. Para tal, começa pela seguinte questão: quais os mecanismos implícitos num processo de avaliação e orientação vocacional e como é que estes se adaptam a pessoas com deficiência intelectual, tendo em conta a grande heterogeneidade deste grupo de pessoas? De seguida, e tendo por base e como apoio as recentes, e cada vez mais pertinentes, discussões acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, surgem, inevitavelmente, outras questões, igualmente basilares. Transportando a discussão para a esfera profissional o presente projeto de investigação questiona-se: de que modo o processo de avaliação e orientação vocacional influencia a Tomada de Decisão de duas pessoas portadoras de deficiência intelectual, relativamente ao seu percurso profissional? Assim sendo, e no sentido de tentar dar uma resposta, na medida do possível, a estas *inquietantes* interrogações, recorrer-se-á, para recolha e análise dos dados, a uma metodologia qualitativa, mais especificamente a um *embedded single-case study*, no sentido de dar mais um pequeno passo, nos poucos até agora dados, neste longo caminho que ainda há a percorrer.

Palavras-chave: avaliação vocacional; inclusão; deficiências intelectuais

Abstract

There are countless studies that approach de inclusion with intellectual disabilities in the school. However, there are very few researches about vocational assessment of these same individuals. In that way, this project proposes to embark down this unknown path. To this end, the following question ensues: what are the implied mechanisms in an evaluation and vocational assessment and how do they adapt to persons with intellectual disabilities, considering the vast diversity of this group of people? Subsequently, based and supported on the most recent, and ever more pertinent debates about the inclusion of children with special educational needs on the regular educational system, other equally important questions arise. Transporting the debate to the professional field this project poses the question: in which way does the evaluation and vocational assessment influence the Decision Making of two intellectually disabled persons on their career path choices? Therefore, in order to try and provide an answer to these unsettling questions, a qualitative methodology will be used to collect and process data, specifically an embedded single-case study, in order to take another small step ensuing the few taken thus far, on the long road that remains ahead.

Keywords: vocational assessment; inclusion; intellectual disabilities

Résumé

Plusieurs études abordent l'inclusion de l'individu avec des problèmes intellectuels à l'école. Cependant, les investigations en ce qui concerne l'orientation et l'évaluation vocationnelle de ces individus sont rares. C'est dans ce propos que ce projet se permet de parcourir ce chemin un peu ignoré. Ainsi, il commence par cette question: quels sont les mécanismes implicites dans un processus d'évaluation et orientation vocationnelle et comment les adapter à des personnes avec des déficiences intellectuelles, considérant la grande hétérogénéité de ce groupe de personnes ? En suite, en nous appuyant sur de récentes, et chaque fois plus pertinentes, discussions sur l'inclusion des enfants avec de Nécessités Éducatives Spéciales dans l'enseignement régulier, il se pose, inévitablement, d'autres questions, également importantes. Transférant la discussion sur le plan professionnel, ce projet se questionne : de quelle façon le processus d'évaluation et orientation vocationnelle va influencer les deux personnes portant déficiences intellectuelles qui doivent prendre décision en ce qui concerne leur futur professionnel ? Ainsi, dans les sens de donner une réponse, le maximum possible, à ces inquiétantes interrogations nous recueillerons des données, utilisant une méthodologie qualitative, plus spécifiquement le *embedded single-case study*, dans le but d'avancer un petit pas, des petits pas qui ont été donnés jusqu'au présent, dans ce long chemin qu'il y a encore à parcourir.

Mots clef : évaluation vocationnelle ; inclusion ; déficiences intellectuelles.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Estratégia de Funcionamento Interdisciplinar	75
Quadro 2 – Fases da recolha de dados no decorrer da investigação.....	76

Índice

Introdução	11
1 - A problemática da deficiência	13
2 - O trabalho para os cidadãos.....	17
2.1 - O trabalho para o cidadão deficiente mental	18
3 - As barreiras socialmente (im)postas.....	21
4 - Será inclusão ou exclusão?	25
5 - O processo de orientação vocacional	32
6 - As principais teorias quando se aborda a questão da avaliação e orientação vocacional	38
6.1 - Teorias da correspondência	38
6.1.1 - Pertinência para os grupos com deficiência	42
6.2 - Perspetivas desenvolvimentais	44
6.2.1 - Pertinência para os grupos com deficiência	48
6.3 - Teorias sócio-cognitivas	49
6.3.1 - Pertinência para os grupos com deficiência	50
6.4 - Teorias psicodinâmicas.....	50
6.4.1 - Pertinência para os grupos com deficiência	51
7 - Competências de Tomada de Decisão	52
7.1 - Teoria de ajustamento ao trabalho	56
7.2 - Teoria de desenvolvimento de carreira.....	57
7.3 - Teoria sócio-cognitiva	60
7.4 - Teoria psicodinâmica.....	63
7.5 - Teoria de processamento da informação cognitiva	64
7.6 - Estilos de tomada de decisão de carreira	66
8 - Metodologia de Investigação	70
8.1 - Procedimentos	70
8.2 - Enquadramento Institucional	72
8.3 - Participantes.....	75
8.4 - Resultados e Discussão.....	77
8.4.1 - O processo de avaliação e orientação vocacional nas pessoas com deficiência intelectual	78

8.4.2 - Principais características dos sujeitos do estudo	85
8.4.3 - O processo de avaliação e orientação vocacional do Centro de Emprego e Formação Profissional Integrada e a sua adequação aos dois casos selecionados.....	90
8.4.4 - A importância das competências de tomada de decisão nos dois jovens (Margarida e André)	103
Conclusão	112
Referências	114
Anexos.....	119

Introdução

O presente projeto de investigação surge de um desejo sempre presente de compreender as necessidades latentes sentidas por parte de indivíduos com deficiências intelectuais, no sentido de contribuir, o melhor possível, para o aumento da consciência da sociedade para estas mesmas necessidades. É sabido que desde sempre esta franja da população tem sido, umas vezes ostracizada, e noutras, excluída do quotidiano social. Mas porquê? As explicações podem ser muitas e variadas, dependendo de quem as apresenta, porém, sou da opinião que o preconceito e exclusão surgem sempre quando se desconhece e não se compreende aquilo com que nos deparamos. Sendo assim, acreditando neste facto e consciente de que ainda há muito a estudar e compreender, esta dissertação debruça-se sobre a aquisição das competências de tomada de decisão por parte de indivíduos portadores de deficiências intelectuais e os seus processos de avaliação e orientação vocacional, um mero ponto de partida para um mundo ainda por desbravar. De um modo mais pormenorizado, tenta-se perceber:

- Quais os mecanismos implícitos num processo de avaliação e orientação vocacional e como é que estes se adaptam a pessoas com deficiência intelectual, tendo em conta a grande heterogeneidade deste grupo de pessoas?;
- De que modo o processo de avaliação e de orientação vocacional influencia a Tomada de Decisão de duas pessoas portadoras de deficiência intelectual, relativamente ao seu percurso profissional?

Deste modo, os objetivos passam por:

- ✓ Compreender como se pode e deve adequar um processo de avaliação e orientação vocacional a um público minoritário, mais exatamente a pessoas portadoras de deficiência intelectual;
- ✓ Perceber quais são as particularidades que caracterizam este mesmo grupo;
- ✓ Entender como funciona o processo de avaliação e orientação vocacional da instituição onde foi realizada a pesquisa, assim como verificar como é que este processo foi adequado a uma população com deficiência intelectual;
- ✓ Examinar a importância das competências de tomada de decisão nesta população;
- ✓ Verificar, nos dois sujeitos em estudo, se houve alguma evolução quanto às suas competências de tomada de decisão.

Como forma de alcançar estes objetivos, o presente documento encontra-se dividido em duas partes essenciais. A primeira, mais teórica, debruça-se principalmente sobre os principais autores, e correspondentes abordagens teóricas, que dedicaram os seus trabalhos ao tema da avaliação e orientação vocacional de pessoas portadoras de deficiências intelectuais. Na segunda, por sua vez, aprofunda-se esta questão através do estudo das competências de tomada de decisão de dois jovens ao longo de um processo de avaliação e orientação vocacional.

My physical impairment is not something I would choose. I would rather be able to walk than have to use a wheelchair. I would rather the spasm in my legs didn't wake me up at six o'clock in the morning. I would rather I didn't have to worry about incontinence when I share a bed with someone. I would rather I didn't have the burning sensation in my legs which is there every waking moment of my day and night. Yet I love how I am and the life I lead.

I like what I see when I look in the mirror. I value so much the contact I have with other disabled people and with non-disabled allies – in our struggle against – prejudice and discrimination” (Jenny Morris, ‘The Fall’, in Azzopardi, s/d, p. 38).

1 - A problemática da deficiência

O que é diferente, o que foge à norma, sempre causou estranheza. Alguém que passa na rua com um chapéu extravagante, uma planta com uma forma que não é vulgar, um gato com um tamanho fora da média... Tudo aquilo que fuja ao nosso conceito de normalidade nos assusta um pouco. Mas é a postura e o comportamento que mantemos face ao que é diferente que nos separa ou afasta do preconceito e da segregação e/ou estigmatização. Por outras palavras, parafraseando o documento da FEAPS (s/d),

[a deficiência intelectual não é] algo que uno tenga, como ojos azules o un corazón enfermo. Ni es tampoco algo que uno sea, como bajo de estatura o delgado... Discapacidad intelectual se refiere a un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia y en el que coexisten limitaciones en la inteligencia junto com limitaciones en habilidades adaptativas. (s/p)

É precisamente sobre esta questão que nos fala a autora Scharfetter (2005), quando refere que embora as normas sejam necessárias à sobrevivência dos membros de uma sociedade, na medida em que proporcionam ao indivíduo proteção, segurança e acolhimento, e, à sociedade, estrutura, enquadramento, limites e linhas de orientação para o comportamento; as normas podem, também, e devido à sua rigidez, conduzir a uma adaptação insuficiente e colocar, até, em risco de dissolução uma sociedade (cultura). A estigmatização de uma pessoa como deficiente, alguém que não obedece ao que é normal e que foi estabelecido por uma determinada sociedade, passa a determinar

significativamente o seu destino, «o que frequentemente equivale a uma invalidez social: expectativa de recaídas, exoneração, proteção, desvalorização, evicção de relações pessoais ou profissionais, interpretações uniformes» (p. 32).

De acordo com a perspectiva desta autora, a sociedade atribui o conceito de deficiência a todo e qualquer indivíduo que apresente uma limitação para realizar alguma atividade, pessoal ou profissional e, por esta razão, de certo modo, o conceito de deficiente acabou por se tornar significado do conceito de não eficiente.

No decorrer da passagem do tempo, o conceito de deficiência foi-se alterando. É sobre este aspeto que a autora Mendes (2010), na sua dissertação de mestrado, nos elucidada. Visto que as concepções sobre a pessoa portadora de deficiência que prevalecem no nosso tempo são reflexo dos valores estabelecidos pelo sistema vigente em cada época, a autora demarca quatro abordagens diferentes na forma de perspetivar a deficiência ao longo do tempo: separação, proteção, emancipação e integração. Na primeira abordagem, «as crianças deficientes eram eliminadas ou abandonadas. Este tipo de atitude tinha por base os ideais morais da sociedade clássica e classicista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas e a deficiência era repudiada» (p. 24).

A segunda abordagem, referente à proteção, corresponde à Idade Média, altura marcadamente religiosa. «Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, filhos de Deus» (p. 24). As crianças deixaram de ser abandonadas e passaram a ser acolhidas por instituições religiosas de caridade. Foi nesta fase que se criaram as primeiras instituições a que, ainda hoje, damos o nome de hospício ou asilo. Nota-se, assim, uma melhora significativa na forma como eram tratados os deficientes, todavia, estes ainda não fruía de direitos e, como tal, não eram sequer considerados membros efetivos da sociedade.

Com a revolução industrial mais um passo valioso foi dado – a emancipação. Com as novas políticas de apoio à indústria, o fosso entre a dicotomia deficiência versus eficiência alargou-se. No entanto, embora este mesmo fosso tenha originado a segregação e estigmatização dos indivíduos deficientes, a noção de deficiência passou a ser atribuída à medicina, área que, assim como a indústria, se desenvolvia a um ritmo célere, o que significa que «ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente a esta

problemática, passando esta a ser vista como um problema médico e não, apenas, como uma questão espiritual» (p. 25).

Foi, também, somente no século XIX que se começou a observar uma preocupação exponencial de responsabilidade pública face às necessidades do indivíduo deficiente. Esta preocupação surgiu com o trabalho do médico Jean Itard com o menino Victor de Aveyron. A esta época a autora dá o nome de integração, a quarta abordagem. «Segundo esta corrente a deficiência mental teria uma causa biológica, anatômica ou fisiológica e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento (até aos 18 anos)» (p. 26). Tal significa que a deficiência era considerada, nesta altura, uma doença, irreversível na maior parte das vezes.

Estas quatro abordagens vão também de encontro ao que refere Alves, quando profere que «a trajetória dos indivíduos portadores de deficiência é marcada, ora pela rejeição e segregação (seleção ao nascimento; apedrejamento em haste pública; institucionalização/prisão; esterilização/eutanásia; holocausto; escola especial), ora pela proteção (pensamento misericordioso) e protecionismo mágico-religioso face à deficiência» (2009, p. 25).

Com o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, a deficiência passa a ser entendida como um défice cognitivo, ou seja, o deficiente é aquele que tem um coeficiente de inteligência baixo, pelo que não se tinha em conta a influência de fatores sócio-culturais.

Finalmente, «Nos anos 90, os avanços na investigação e nas práticas profissionais de avaliação, bem como na intervenção, conduziram a uma mudança e à revisão global de conceção de deficiência mental construindo uma nova definição e um novo sistema de classificação ao qual se associa, também um sistema de apoios» (p. 27).

Eis, então, que surge a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) que, após várias alterações, em 2002 expõe que o «[r]etraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se há manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales» (Verdugo, 2003, p. 4). Como refere o mesmo autor desta citação, esta definição parte de cinco premissas substanciais: 1) as limitações no funcionamento presente devem considerar-se no contexto de ambientes comunitários típicos dos iguais em idade e cultura; 2) uma avaliação, para ser válida, tem de ter em

conta a diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças na comunicação e em aspetos motores, sensoriais e comportamentais; 3) num indivíduo as suas limitações coexistem frequentemente com as capacidades; 4) é importante descrever as limitações para se traçar um perfil dos apoios necessários; 5) se se oferecem os apoios necessários por um período de tempo extenso, o funcionamento na vida das pessoas com deficiência intelectual melhorará.

Importa, ainda, acentuar que uma proposta de apoios para a deficiência intelectual não está dirigida para classificar uma pessoa, tampouco tem como propósito servir para incluir essa pessoa num determinado grupo. A proposta da AADM está especificamente desenhada para fazer o perfil do deficiente intelectual e planificar os apoios requeridos por este, que é uma pessoa concreta, num contexto concreto. Isto é extremamente relevante, na medida em que afirma que a deficiência intelectual não é estática, nem é um rótulo permanente na vida da pessoa.

A proposta da associação une estreitamente a avaliação com a intervenção, tendo em conta aspetos pessoais e ambientais, e divide-se em várias dimensões. Mais uma vez, estas são-nos apresentadas por Verdugo (s/d), num outro documento: dimensão I – habilidades intelectuais; dimensão II – conduta adaptativa (conceitual, social e prática); dimensão III – participação, interação e papéis sociais; dimensão IV: saúde (saúde física, saúde mental, etiologia); dimensão V – contexto (ambientes e cultura). As cinco dimensões abarcam aspetos diferentes da pessoa e do ambiente com vista a melhorar os apoios, que por sua vez permitem um melhor funcionamento individual.

Importa, ainda, acentuar que, como referem Hergenrather, Rhodes, Turner e Barlow (2008), este grupo social minoritário tem certas singularidades, como sendo: um índice de emprego bastante baixo; expectativas condicionadas dos membros, das famílias e dos técnicos; escassez de vivências em quantidade e qualidade que dificultam o enriquecimento dos seus reportórios experienciais e, por via disso, pouca facilidade nos processos de tomada de decisão ou o reforço da sua identidade.

Para finalizar, e retomando as afirmações iniciais, as atitudes que todos temos também são uma influência no avanço como se percebe e lida com a diferença. É necessário manter atitudes que nos façam ver as pessoas com deficiência intelectual como pessoas, ou seja, pessoas com capacidade de autodeterminação, abandonando e repudiando linguagens, principalmente quando já são adultos, como ‘os nossos filhos’,

‘o meu menino’, entre outras expressões empregadas tanto pelas famílias, como pelos técnicos e outros. Mais uma vez, estas pessoas são, acima de tudo, homens e mulheres.

2 - O trabalho para os cidadãos

Numa altura de economia globalizada, todos os indivíduos são afetados por um conjunto de preocupações relacionadas com o trabalho. Algumas destas preocupações são únicas para certas culturas, mas outras são comuns para muitos grupos culturais. «The search for life purposes and meanings, the journey to atualize oneself through various life and work-related roles, and the efforts by nations to deal with problems of employment and unemployment, are examples of universal issues that seem to affect many individuals from diverse cultures» (Leung, 2008, p. 115).

O trabalho, como refere Arraiz (1990), apresenta-se para as pessoas como uma via de integração social e desenvolvimento pessoal. Os recursos produzidos, no plano económico, garantem aos indivíduos a sua independência financeira. A mesma opinião têm os autores Franchignoni e Gobelet (2006) que, aludindo a Nietzsche, explicam-nos que o trabalho é um meio de controlo social e de normalização do comportamento, isto é, além do modo de vida independente que o trabalho proporciona, para a maioria das pessoas o trabalho é muito mais que apenas proporcionador de independência, na medida em que ele reflete a identidade do indivíduo, o seu estatuto social e sentimentos de autovalor. Tal significa que para muitas pessoas trabalhar está diretamente relacionado com a qualidade de vida. Os autores Ferreira, Nogueira e Pereira (2008) mostram-se de acordo com este pensamento quando relembram que o «trabalho ajuda a definir a identidade de uma pessoa, uma vez que fornece uma estrutura ao seu dia a dia – dando-lhe algo para fazer – obtendo ainda mais sustento (...). A interação entre os papéis estabelecidos, tanto pessoais como de carreira, faz a ponte entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida» (p. 9).

Também Freud reconheceu a importância que o trabalho tem na reflexão do sentido do eu, no moldar quem somos, no organizar dos nossos dias, no providenciar amigos e colegas, no ajudar ao sentimento de produtividade e criatividade e no estabelecer o nosso lugar no mundo. O trabalho, assim como o amor, na opinião de Freud, é uma das duas forças centrais que dirigem as nossas vidas (Seligman, 1994).

2.1 - O trabalho para o cidadão deficiente mental

E no caso das pessoas portadoras de deficiências intelectuais?

Claudino (1997) refere, citando Anderson, que no que concerne a pessoas portadoras de deficiências intelectuais “tanto do ponto de vista económico, como do ponto de vista humano são preferíveis a um mero suporte passivo” (1997, p. 89). Todavia, embora esta visão comece a proliferar na nossa sociedade, muita caminho há ainda que jornada. De acordo com a autora Fesch (1997), a Comissão dos Direitos Cívicos da União Europeia apresenta uma estimativa de desemprego no grupo das deficiências que poderá oscilar entre os 50% e os 70%. A autora ainda completa esta afirmação com um estudo que conclui que

I) Dois terços dos indivíduos com deficiência entre os 16 e os 64 anos não se encontram em atividade profissional; II) Destes desempregados, 66% mostra grande vontade de poder ter uma oportunidade de trabalho; III) Em termos comparativos, os indivíduos com deficiência que trabalham, apresentam índices mais elevados de satisfação com a sua vida, maior poder económico e menor tendência a valorizarem o seu *déficite*, do que os outros que se encontram desempregados. (Harris in Fesch, 1997, p. 28)

O mesmo relatório acusa que as elevadas taxas de desemprego devem-se, essencialmente, à falta de flexibilidade dos sistemas existentes que fomentam o desencorajamento na procura de emprego, e à cessação dos benefícios (pensões sociais) decorrentes da aquisição de situações de emprego, sem garantias de recuperação em caso de insucesso.

De acordo com o supramencionado, a atividade profissional é elementar na vida de qualquer pessoa, e no caso daquelas que padecem de alguma limitação tem uma importância ainda maior, pois ajuda na configuração da sua identidade adulta. Ou seja, assim como com os seus pares, o trabalho para os indivíduos com deficiência «propicia e favorece o reforço da identidade pessoal, do estatuto social enquanto puderem ser entendidos como contribuintes económicos efetivos» (Fesch, 1997, p. 28). A própria Declaração de Salamanca, mais direcionado para as questões relacionadas com a escola, indica 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. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades. Estas atividades terão de efetuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades. (1994, p. 34)

Porém, e apesar do reconhecimento internacional da igualdade dos direitos das pessoas com deficiência, e as medidas que se estabelecem para a atenção do coletivo, estas pessoas continuam a experimentar sérios obstáculos para conseguir e conservar um emprego (Díaz & Bonjoch, 2007).

De acordo com o exposto por Wadsworth e Cocco (2004), no passado a escolha de uma carreira (profissão) para muitas pessoas com deficiência intelectual foi largamente determinada pelas oportunidades de trabalho oferecidas nas configurações institucionais locais. Nos anos mais recentes, a estabilidade no emprego, apesar de constituir um resultado desejável, é uma tendência improvável para muitos trabalhadores.

The future career paths of many students with mental retardation are likely to reflect a succession of employed positions at different settings rather than a single, sustained placement, because employment and job tenure continue to be low for adults with mental retardation. (...) As a result, a career trajectory for an employee with a severe cognitive disability may include a succession of short-term employment situations that positively contribute to the employee's existing job skills and Professional portfolio. (p. 142)

Além de tudo o que já foi exposto, acredito que o mais importante é assimilar e aceitar que a inclusão no mundo do trabalho providencia uma participação ativa na comunidade do próprio e oferece a oportunidade de realizar os direitos humanos básicos

e a dignidade humana. Para estas pessoas, a convicção de pertencerem ao orbe do trabalho fá-los sentirem-se dinâmicos e membros construtivos da sociedade. Os autores (Nota & Soresi, 2009) robustecem esta ideia ao citarem Lent e Brown (2008), que, por sua vez, afirmam que “by setting and progressing towards personal goals, engaging in valued activities, and interacting with those in their social support system, people contribute to their own growth and sense of purpose, organize and make meaning of their lives, and, in turn, are able to enhance their own subjective wellbeing” (p. 66). Os mesmos autores asseveram ainda que a satisfação da vida em geral é influenciada pelo sentimento de satisfação que as pessoas experienciam dentro dos domínios centrais das suas vidas, incluindo o trabalho. Não obstante o facto de que ter um emprego é vantajoso na vida das pessoas em geral, os mesmos autores explicam, ainda, que este conceito é especialmente basilar para os indivíduos com deficiências intelectuais. Esta evidência é redita pelos autores Gobelet e Franchignoni (2006) quando aludem que «employment rates vary greatly between types of disability: people with mental illness, learning disabilities or psychological impairments are less likely to be employed than are people with physical impairments» (p. 5).

Na perspetiva de Mendes (2010), é necessária uma particular atenção a esta franja da sociedade, na medida em que se trata de uma população heterogénea, pelo que cada caso é um caso, necessitando de uma atenção diferenciada de acordo com as suas possibilidades e dificuldades. Para dificultar ainda mais o acesso ao mercado de trabalho das pessoas com deficiências intelectuais, sublinha-se que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exige cada vez mais rentabilidade, traduzindo-se isso para ritmos acelerados, espaços formatados, rentabilidade exacerbada, etc.; metas no mundo do trabalho desfasadas que, na maior parte dos casos, asfixiam as competências e possibilidades de cada um a aspirar a um lugar na esfera social ligada ao trabalho.

Mendes (2010) acrescenta que as empresas, apesar de já começarem a aceitar esta realidade, reclamam um maior apoio para empregar estes jovens, como, por exemplo, a atribuição, por parte do estado, de incentivos formais e informais. Como incentivos a autora compreende a redução de impostos, apoio financeiro, a divulgação de boas práticas e, sobretudo, a falta de legislação nesta área, um dos maiores entraves a que as empresas aceitem dar formação a estes jovens.

Como já foi indicado, o emprego é uma importante componente na vida em comunidade, que permite às pessoas com deficiência (intelectual ou física) a oportunidade de formar novas relações e aprender novas competências. Indivíduos com deficiência têm muito a contribuir para o local de trabalho e, se um bom ajuste for alcançado, a inclusão no trabalho pode beneficiar todos os envolvidos (Irvine & Lupart, 2008), pois empregados com deficiência podem preencher muitas posições de emprego que são significativas. Uma colocação eficaz resume-se à questão de encontrar o melhor encaixe entre a pessoa e o seu trabalho. «In fact, with the right “fit”, some of these jobs naturally lend the support needed» (p. 226).

3 - As barreiras socialmente (im)postas

As pessoas com deficiência encontram um sem número de barreiras quando tomam a decisão de entrar ou reentrar numa profissão. Algumas destas barreiras podem ser descritas como externas, como é o caso dos suportes ambientais e dos locais de trabalho, enquanto outras são entendidas como internas ao indivíduo, ou seja, quando envolvem as crenças de um indivíduo e a sua família e a autopercepção. Como faz notar Fabian, Beveridge e Ethridge (2009), seja qual for o local destas barreiras, existem evidências amplas de que esses locais podem ser os principais impedimentos representativos ao trabalho. Por exemplo, «despite the increase in general employment rates over the past ten years, adults with disabilities continue to lag behind their nondisabled counterparts in terms of hours worked, wages earned, and unemployment and under-employment rates» (p. 41).

Tem havido uma escassez de pesquisa de resultados controlada referente aos benefícios de uma intervenção precoce na carreira para indivíduos com deficiência intelectual. A heterogeneidade de características individuais e as circunstâncias da vida destas pessoas com deficiências desenvolvimentais torna difícil estabelecer uma relação de causalidade entre intervenções precoces e os resultados de emprego dos adultos. Sem uma influência orientadora de um processo de maturação normativo em áreas fora da arena vocacional, como, por exemplo, social, financeira, educacional e emocional, é difícil propor um modelo que inclua a enorme heterogeneidade desenvolvimental de indivíduos que são diagnosticados com deficiência intelectual. Como fazer, então,

quando as necessidades de orientação dependem, na maioria das vezes, das características pessoais do indivíduo e das suas situações?

São várias as barreiras que se sucedem num percurso escolar e vocacional dos indivíduos com deficiência. A heterogeneidade característica deste público é, por isso, apenas um entre os muitos obstáculos que existem.

Para alguns indivíduos, a presença de uma deficiência pode exercer pouca influência no seu desenvolvimento de carreira e nos seus planos de vida. Porém, para outros o mesmo tipo de deficiência pode afetar de uma forma profunda tanto a sua experiência de vida, como também a sua autoestima e aspirações de carreira, portanto, consequentemente, o seu desenvolvimento de carreira (Enright, 1996). Sendo assim, é possível afirmar que as relações entre deficiência e desenvolvimento de carreira são dinâmicas. Não só estas relações vão variar dependendo do sujeito e da deficiência, mas vai também mudar em diferentes lugares, diferentes climas sociais e culturais, em diferentes mercados de trabalho e em diferentes estágios da vida da pessoa.

Ainda dentro do âmbito do desenvolvimento de carreira e da heterogeneidade de características das pessoas com deficiência intelectual, outra grande barreira é o facto de, como nos demonstra Wadsworth e Cocco (2004), as pessoas com deficiências desenvolvimentais poderem ter falta de informações realistas sobre ocupações e carreiras em que basear os seus interesses. É neste aspeto que as experiências profissionais de curto prazo, assim como experiências em postos de trabalho e voluntariado, ganham grande relevo no desenvolvimento da maturidade e da carreira, principalmente no que concerne aos interesses, habilidades e traços vocacionais. É deste modo que os estudantes ou jovens adultos, e os seus pais, conseguem identificar escolhas ocupacionais de curto prazo, congruentes com carreiras a longo prazo.

Reforça-se aqui a influência e a intervenção dos pais. Esta é outra grande barreira que por vezes se coloca ao deficiente intelectual aquando a sua entrada e integração no mercado de trabalho. Existe uma grande tendência nestes pais para subproteger os seus filhos com deficiência, até ao ponto de se notar discrepância entre a perceção demonstrada pelos preparadores laborais acerca das possibilidades de independência dos trabalhadores com deficiência e a perceção dos pais (Díaz & Bonjoch, 2007).

«The evidence that disabled people experience severe economic deprivation and social disadvantage is overwhelming and no longer in dispute, whether it be from the Government's own commissioned research, from research institutes, academics or disabled people themselves» (Azzopardi, s/d, p. 3).

As barreiras não desaparecem assim que o deficiente entra na idade adulta, nem muito menos quando finalmente encontra uma atividade laboral, pese embora a já existência de leis promulgadas para proteger os direitos dos indivíduos com deficiência. Estes continuam a ter de enfrentar barreiras físicas e de atitude, na medida em que a população em geral, com maior incidência nos empregadores, continuam a manter opiniões preconcebidas do que uma pessoa com deficiência pode ou não fazer. Como explicam os autores Rothman, Maldonado e Rothman (2008), estas atitudes colocam em perigo a igualdade de oportunidades no emprego e na educação de pessoas com deficiência. A perceção de que indivíduos com deficiências precisam de assistência em todas as áreas, ou que as deficiências físicas implicam deficiências mentais, é potencialmente das mais perigosas barreiras para a integração de pessoas com deficiência na escola e no trabalho.

Determinados autores, como Machado e Chiari (2009), entendem essas atitudes como estigmas da sociedade em como estas pessoas são incapazes, não conseguem maior independência e necessitam de uma supervisão constante. Estes estigmas aliam-se à comprovada falta de preparo dos empregadores e funcionários das empresas, bem como o pouco suporte no processo de adaptação ao emprego. Ou seja, como explica a autora Fesch (1997), existe uma falta de instrumentos

que se ajustem simultaneamente às características do grupo e aos critérios da formação ou do mercado de trabalho. Refletem também preocupações de âmbito teórico na medida em que estes instrumentos devem contribuir, desde logo, para o envolvimento no processo de desenvolvimento vocacional dos próprios sujeitos. Refletem, finalmente, preocupações de âmbito ético, na medida em que as decisões técnicas de colocação em programas formativos ou profissionais, pressupõem a seleção de procedimentos com custos mínimos para os sujeitos, do ponto de vista do evitamento dos efeitos reforçadores dos estigmas sociais descritos. (p. 3)

Como consequência destes estigmas surgem as crenças autoderrotistas, um poderoso obstáculo e impeditivo à inserção e sucesso laboral dos indivíduos com deficiência. Os trabalhos de Bandura (Reekie, 1995) são aqueles que melhor explicam este ponto. Este autor explicou o processo de ultrapassar o medo e inibição do ponto de vista das expectativas da autoeficácia. A autoeficácia, como nos explica, é a crença de um indivíduo de que ele é capaz de executar os comportamentos que lhe permitirão alcançar os resultados desejados. Só quando os indivíduos têm a oportunidade de experienciar sucessos prévios pequenos, ou seja, desempenhos guiados através de séries graduadas de passos planeados, é que estes se convencem da sua capacidade para se comprometerem em atividades anteriormente ameaçadoras. Contudo, mais uma vez, para que isto se suceda é, em primeiro lugar, necessário que uma oportunidade de trabalho surja.

Por outro lado, em certos casos é da opção do sujeito não revelar desde logo a sua condição de deficiência, medida que, na opinião de muitos, pode ajudar, ou pelo menos adiar, a concretização dos resultados supramencionados. Hergenrather, Rhodes, Turner e Barlow (2008) alegam que cabe à pessoa com deficiência decidir a quem, o quê e quando revelar a sua condição de deficiência, pois, de acordo com os autores, através de um debate apropriado deste assunto, a gestão de informação, a rejeição social e o estigma podem ser minimizados durante a entrevista de emprego e o próprio emprego.

Consumers who disclosed disability status to employers and requested accommodations had longer lengths of employment than those who did not disclose disability status. However, strategies to conceal disability status have been perceived to have immediate benefit in being hired or retaining employment. Persons with disabilities may believe that their disability immediately places them at a disadvantage when interviewing, which may have been validated through attempts at disclosure that have produced negative outcomes. (p. 40)

Concluindo, enquanto a não revelação pode resultar numa falta de condições e ter um impacto negativo no desempenho do trabalho da pessoa, bem como no seu bem-estar e na sua saúde, relativamente ao esforço físico, stress e ansiedade; a revelação pode levar a um distanciamento social entre pessoas com deficiência e os seus colegas,

devido à falta de sensibilidade para a deficiência. Quando assim é, o sistema de suporte interpares no local de trabalho deteriora-se e as pessoas com deficiência podem rezeir a perda dos seus empregos.

Para terminar, a autora Claudino (1997) lança um outro ponto de vista, igualmente pertinente. Como faz notar,

tem-se verificado através da experiência que o insucesso nos estágios e emprego e, no geral, as dificuldades e falhas no emprego estariam mais relacionadas com características pessoais, sociais e interpessoais do jovem do que com a sua incapacidade para executar as tarefas. Nos postos de trabalho (meio competitivo e menos estruturado) como em formação simulada (meio competitivo e menos estruturado, em centro), regista-se com frequência a interferência no desempenho de comportamentos competitivos que impedem o desenvolvimento das competências ocasionais. A distração com as pessoas ou com a tarefa são disso exemplo. Estes comportamentos fazem parte das características típicas do perfil pessoal e social dos jovens deficientes intelectuais, devendo-se muitas vezes a uma baixa tolerância à frustração desenvolvida pelo jovem face à sua história de insucessos prévios e às reações dos outros à sua condição de deficiência e incapacidade para corresponder a expectativas de desempenho normal. (pp. 92-93)

4 - Será inclusão ou exclusão?

«O termo inclusão está a substituir progressivamente a tradicional designação de “integração”. Neste processo de substituição, constitui um sério erro considerar “inclusão” como sinónimo de integração, no sentido de que é uma simples mudança terminológica» (Fernandéz & Ceballos, 2010, p. 168). Como nos mostram os autores, o conceito de inclusão «implica um processo pessoal de desenvolvimento social autónomo, enquanto que na integração a ação exterior converte o indivíduo (...) em objeto de intervenção para adaptá-lo à média objetiva» (pp. 168-169). Ou seja, de certo modo, enquanto quem integra tenta que o indivíduo portador de deficiência se adapte e ajuste ao sistema; a inclusão «assume o princípio da normalização e configura-se e desdobra-se no marco do respeito e aceitação da diferença como conceito e processo positivo para o desenvolvimento das pessoas, dos grupos e das sociedades» (p. 169).

Por outras palavras, «Inclusão não significa o mesmo que integração; inclusão é um conceito que critica a prática de integração e que ultrapassa o conceito de integração. Na inclusão os deficientes não são pessoas especiais, mas “parceiros de plenos direitos”» (Nascimento, 2008, p. 31).

Penso que estas definições dos conceitos de *integração* e *inclusão* se assemelham em muito aos modelos de inclusão apresentados por Magalhães e Stoer (2005), na sua obra *A diferença somos nós*. São quatro os modelos apresentados pelos autores, modelos, estes, que podem coexistir simultaneamente – modelo etnocêntrico, modelo da tolerância, modelo da generosidade e modelo relacional - e que se referem, essencialmente, ao modo como as pessoas podem ver, sentir e experienciar a inclusão, neste caso em particular de pessoas com deficiências cognitivas. O primeiro modelo preconiza que a «alteridade não é só julgada a partir dos cânones estabelecidos como normais, como esta normalidade se torna normativa, isto é, a forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é obviamente postulada como à das outras sociedades e culturas» (Magalhães e Stoer, 2005, p. 138). Por sua vez, o segundo modelo, da tolerância, explana que «o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada)» (p. 138), o que significa que a cultura de tolerância representa a «ação daquele que tolera sobre aquele que é tolerado, portanto, objeto da ação moral e política que o “coloca” entre “Nós”» (p. 138). Quanto ao modelo de generosidade, este defende que «o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente» (p. 138), pelo que nos sentimos como que culpados por vivermos num «mundo confortável que construímos para nós», ao contrário do outro. Assim, «A culpa, pela que lhe subjaz, torna-se em programa político: cuidar do “outro”. O problema do “outro” é o nosso problema, dado que historicamente este foi continuamente minorizado. Supõe-se que a sua emancipação é a nossa emancipação. São os “sem voz” que têm que falar, mesmo que não queiram» (p. 138).

Por último, segue-se o modelo relacional, que institui que «o outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes» (p. 138). Este modelo, como expõem os autores, pensa a diferença na sua incomensurabilidade, o que implica estar simultaneamente na ponte e nas margens, ou seja, é mais uma gestão da diferença e nunca a sua denominação. «”Nós” e “Eles” somos partes de uma relação, o que torna a

nossa posição mais frágil: já não somos o “Nós” que tem a legitimidade universal de determinar quem são os “Eles”. Mas ao assumirmos que a diferença também somos nós (o nós transforma-se em eles), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação» (p. 138).

Sendo assim, resta-nos perguntar: que modelo têm vindo as instituições, a sociedade e a escola a aplicar? Como é que os deficientes intelectuais têm vindo a ser tratados? Incluídos ou integrados? «Os indivíduos e grupos com necessidades educativas especiais são sujeitos diferentes, mas sujeitos, e, portanto, pessoas e cidadãos com direito a poder desenvolver-se como tal em igualdade de condições com outros sujeitos» (Fernandéz & Ceballos, 2010, p. 169).

Porém, não se pode abordar o conceito de inclusão sem fazer referência ao conceito de exclusão, pois, na maioria das vezes, imiscuem-se. Citando Castells (1998), Stoer e Magalhães referem que a exclusão é

(...) o processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autónoma dentro das normas sociais, enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional esta posição é comumente associada com a possibilidade de acesso a um trabalho pago regularmente (...). A exclusão social é, de facto, o processo que não permite a uma pessoa o trabalho no contexto do capitalismo. (2005, p. 65)

Os mesmos autores apresentam, ainda, três razões principais para a exclusão de pessoas com deficiência: 1) por se encarar a deficiência como uma *tragédia pessoal* impossível de ultrapassar; 2) por não se reconhecer às pessoas com deficiência autonomia e cidadania; 3) por se perceber as pessoas com deficiência como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade, portanto, aquilo que quotidianamente designamos como “um estorvo” ou “um peso” para a sociedade e os seus cidadãos.

Tais razões, a última em especial, conduzem-nos aos preconceitos comuns no que toca às pessoas com deficiências. Aromaa, Tolvanen e Wahlbeck (2010) explicam que existe um estigma em relação às perturbações mentais, que tem um impacto multifacetado na vida dos pacientes e, por conseguinte, das suas famílias. Qual a razão

deste estigma? O conhecimento geral acerca dos problemas de saúde mental e, por isso, da deficiência, é na maior parte das vezes inadequado. A investigação destes autores revela que quatro falsas ideias gerais estão, normalmente, associadas a pessoas com perturbações mentais: 1º) pessoas que sofrem de perturbações mentais são vistas como imprevisíveis e perigosas, pelo que devem ser evitadas; 2º) são irresponsáveis e necessitam de uma orientação autoritária; 3º) são vistas como acriançadas e, daí, necessitando de cuidados compreensivos; 4º) são pessoas incapazes e com um carácter de fraqueza autoinfligida.

Porém, os estudos nesta área são muito escassos, dando-se antes maior relevância ao estudo de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) e a sua plena inclusão nas escolas, embora seja certo, neste novo paradigma, que o desenvolvimento vocacional deva ocorrer ao longo do ciclo de vida do deficiente e não apenas no final (Fabela, 2001/2002; Arraiz, 1990), daí que os estudos sobre inclusão de indivíduos deficientes e com NEE nas escolas seja basilar quando se aborda o tema da inclusão no mundo laboral.

As pesquisas de Fesch (1997) revelaram-lhe que até meados dos anos 70 as pessoas portadoras de deficiências foram sendo sistematicamente excluídas dos programas vocacionais existentes, ou porque não se conseguiam ajustar «aos parâmetros de exigência dos testes e dos cursos representados nos modelos tradicionais» (p. 92), ou porque os responsáveis pelos programas não conseguiam adaptar e flexibilizar-se às necessidades vocacionais deste grupo de indivíduos. Passados trinta anos, e apesar de se reconhecer as potencialidades produtivas e sociais dos cidadãos com deficiência, os esforços educativos e formativos mostram-se ineficazes quanto à sua primeira função, que é a de os preparar para a vida. Embora tal situação já se comece a alterar, o processo ainda se anuncia demasiado lento. A autora Alves (2009) chega mesmo a mencionar que a importância que tem sido dada à problemática da deficiência nem sempre é acompanhada das mudanças estruturais que seriam pertinentes e desejáveis. Aliás, quando algumas ocorrem ao nível das políticas, como a publicação de legislação, surgem quase sempre entraves de ordem social, cultural e ao nível das mentalidades.

A grande maioria das ações dirigidas a potenciar a inserção laboral das pessoas com deficiência centram-se, ainda, quase que exclusivamente, na criação de Centros Especiais de Emprego (CEE). Estes são importantes e facilitam o acesso ao mundo

laboral a muitas pessoas com dificuldades e limitações (físicas e intelectuais). Não obstante, muitas são as vozes que aclamam que o setor do trabalho protegido, ao invés de contribuir para criar novos espaços de inclusão no trabalho, serve, antes, para formar novos espaços de segregação de pessoas com deficiência, ao não fomentar a sua transição para o mercado de trabalho ordinário.

Como assinalam Diaz e Bonjoch (2007),

aunque los conceptos de integración e inclusión orientan atualmente las prácticas escolares, la realidad demuestra que éstos se introducen con mucha dificultad más allá de la escuela. Muchas de las trayectorias vitales de las personas con discapacidad aparecen fragmentadas: las experiencias de integración vividas en la etapa escolar se truncan cuando finaliza la obligatoria al no poder canalizarse facilmente en procesos de inserción laboral. (p. 331)

O emprego protegido é outra modalidade de emprego, em alternativa aos CEE, e consiste em oferecer ações formativas a setores da população com especiais dificuldades para a sua integração, ao fazer prospeção no mercado de trabalho para identificar postos de trabalho, no sentido de facilitar à pessoa com deficiência as aprendizagens que lhes permitam desenvolver corretamente nas empresas que os contratam. Nos dias que correm reconhece-se que estes programas são mais eficazes que os serviços tradicionais e que as alternativas laborais de caráter segregativo, visto que mediante esta metodologia de trabalho se consegue um número mais elevado de pessoas com deficiência em contextos de trabalho ordinário (Diaz e Bonjoch, 1997).

Uma terceira metodologia de emprego é a inserção laboral de pessoas com deficiência diretamente num ambiente ordinário de trabalho. Mas também nem sempre modalidade é sinónima de inserção laboral. O facto de os trabalhadores com deficiência passarem, normalmente, muito tempo com as suas famílias e, por isso, serem superprotegidos, e embora a maioria deles participe até em diversos contextos, atua de modo a que lhes custe bastante aprofundar relações de amizade e/ou melhorar as relações já existentes, pelo que, em muitos casos, como nos explicam, mais uma vez, Diaz e Bonjoch (1997), têm vindo a modificar o seu círculo de amizades. Os trabalhadores estabelecem uma relação estritamente profissional com os seus colegas e diferenciam entre colegas de trabalho e amigos.

Arrematando, estes autores alertam-nos que não há soluções ótimas, apenas aquelas que, depois de analisadas, melhor se adaptam a cada caso. Além disso, salientam a dicotomia inclusão-segregação, mostrando que na maior parte das vezes os dois conceitos se misturam. Todavia, outros autores, como Forrest (2005), vão mais além ao provarem que, por vezes, se faz da coerção sinónimo de inclusão.

Pessoas com deficiência dão as boas vindas à oportunidade de participar na força de trabalho. Trabalhar em mercado aberto, para elas, é uma importante parte de inclusão real. Prestar a assistência e os suportes adequados para o fazer é também inclusão real. Contudo, forçar a aceitar rendimentos de apoio, com uma baixa percentagem de pagamento, não é inclusão real. É, sim, coerção.

Nem coerção significa necessariamente garantir e permitir que pessoas com deficiência participem na força de trabalho; nem a inclusão no local de trabalho é totalmente possível simplesmente ao expandir a assistência de empregos a curto prazo existentes e serviços de suporte. Na perspectiva de Forrest (2005), é basilar, também, a provisão de acomodações no local de trabalho a longo termo e flexíveis e um investimento considerável, assim como a garantia de que os serviços genéricos, como o sistema educativo, são totalmente acessíveis e inclusivos.

Employment typically creates additional higher participation costs for people with disability. This includes the costs of accessible taxis to attend employment, increased wear and tear on mobility aids and appliances, and possibly the costs of domestic assistance to maintain household and nutrition. Although a mobility allowance is typically payable for people with severe activity restrictions, these payments are far from equalizing costs of transport between persons with disability and other employees. It is essential that these additional costs be addressed through a participation payment. (p. 2)

Assim sendo, optar por benefícios fiscais para empregados com deficiência é inclusão real, mas não só. Para a inclusão real acontecer, as reformas de bem-estar devem dirigir-se ao desenvolvimento de infraestruturas nacionais acessíveis. Se as pessoas são encorajadas a trabalhar, mas o espaço de trabalho não lhes é acessível, então as estratégias para o emprego não funcionarão.

Até agora focaram-se as medidas, possíveis e necessárias, para uma maior abertura do mundo do trabalho à entrada das pessoas com deficiência, embora estas não

sejam ainda o suficiente. Muito ainda há a concretizar e conquistar, mas o tempo é sempre um aliado, que nos mostra que o caminho não é finito e que não há, na verdade, nenhum fim à vista. Há sempre tempo e espaço para conquistar mais e, por isso, para melhorar. Mas e depois? Depois de se conseguir “comprar um ingresso”, ser aceite, como provar que o lugar é mais do que merecido e justo? Como fazer para manter o emprego?

Soresi, Nota, Ferrari e Solberg (2008) revelam que pessoas com uma deficiência intelectual perdem os seus empregos com mais frequência do que aqueles sem deficiência física. Tal significa que uma inclusão bem sucedida no trabalho deve ser o objetivo máximo da orientação para a carreira e dos serviços de habilitação e reabilitação direcionados para as pessoas com este tipo de limitação. Se a pessoa não é capaz de manter o seu emprego, então não se pode considerar que a inclusão tenha sido de sucesso. Este é, por isso, mais um dos impedimentos à inclusão laboral destes indivíduos, embora tal não tenha sido mencionado anteriormente. Como os próprios autores afirmam, «Research addressing work inclusion for persons with disabilities have often focused on factors that impact transition into the world of work and length of employment» (p. 409), corroborando as afirmações anteriores. Se a inclusão no mundo do trabalho providencia uma participação ativa na comunidade do próprio e oferece a oportunidade de realizar os direitos humanos básicos e a dignidade humana, fazendo-os sentirem-se dinâmicos e membros construtivos da sociedade, então um ingresso não é o suficiente, nem deveria ser apenas o desejado.

E quanto ao empregador? Qual o papel deste? É importante, antes de mais, não esquecer que algumas culturas de trabalho são mais conducentes à inclusão do que outras. Irvine e Lupart (2008) asseguram que entrevistas com patrões de pessoas com deficiências intelectuais lançam luz em vários assuntos pertencentes à inclusão no local do trabalho. Nas suas investigações os autores chegam à conclusão de que diversas estratégias para assistir as pessoas com deficiências desenvolvimentais a serem totalmente incluídas têm sido discutidas. Algumas das estratégias requerem um equipamento especial, pessoal, ou encontros formais, enquanto as outras estratégias são menos formais e podem ser naturalmente integradas dentro dos locais de trabalho. Não obstante, também chegaram à conclusão de que «Despite the use of these strategies (...) several challenges were still present in the workplaces. Some of these challenges were

internal to the individuals with developmental disabilities (...) while others were external challenges within the environments of work programs» (p. 246).

Terminando com as palavras de Azzopardi (s/d), o debate em inclusão é um contínuo e eterno processo. Muitas das vezes acaba por se tornar um debate filosófico em vez de um quadro de estratégias. Por esta razão, em vez de procurar fixar as pessoas e separá-las do quadro social, deve-se abordar o assunto complexo que irá aumentar a sociedade. A solução reside não na pessoa como indivíduo, mas na própria sociedade. É uma desconstrução de barreiras que as pessoas serão capazes de ler numa comunidade que é inclusiva. A solução não pode mais passar por um “esforço titânico” (Verdugo, 2003).

5 - O processo de orientação vocacional

Neste contexto conceptual e social, entende-se a inclusão como o processo pessoal, social, cultural, político, económico, etc., desenvolvido no marco do reconhecimento e aceitação da diferença, que, a nível de ação, trata de impulsionar e gerar as condições sociais, educativas, culturais que permitem a cada pessoa, seja qual for a sua identidade e a sua capacidade, desenvolver o máximo do seu potencial biológico, cognitivo, psíquico, cultural e social. (Fernandéz & Ceballos, 2010, pp. 169-170)

Mas como potencializar ao máximo estas características nas pessoas com deficiências intelectuais?

Como já foi mencionado, até meados da década de 70 as pessoas com deficiência foram sendo excluídas, sistematicamente, dos programas vocacionais existentes no sistema educativo por duas razões: ou porque não se ajustavam aos parâmetros de exigência dos programas; ou porque os responsáveis pelos programas não eram capazes de os adequar às necessidades vocacionais deste grupo (Fesch, 1997). Quarenta anos depois, os jovens com deficiência ainda continuam a ser submetidos, quer a modelos avaliativos tradicionais, quer a programas concebidos e aplicados para jovens sem deficiência, sem, no entanto, que sejam garantidas formas de interligação sistemáticas entre as suas capacidades e necessidades e os programas em si mesmos. Porém, no artigo *Qualitative career assessment: a higher profile in the 21st century?*, o autor McMahon (2008) contradiz ao mencionar que a psicologia vocacional tem

começado a procurar novas formas de assistir as pessoas com as suas preocupações de desenvolvimento de carreira e também no fazer sentido das experiências de trabalho nas suas vidas, direcionando-se para um uso mais extenso da avaliação qualitativa de carreira (através de narrativas e histórias, por exemplo).

Antes de desenvolver esta temática, é importante começar por uma definição de aconselhamento de carreira. Para esta definição o presente documento recosta-se nas reflexões de Crites (1981), que explica que a expressão de aconselhamento de carreira tem sido escolhida por diversas razões. Em primeiro lugar, o termo carreira é contemporâneo e tem sobrelevado de uma forma crescente a expressão vocacional para designar e abranger o desenvolvimento natural da tomada de decisão como um processo ao longo de toda a vida. Em segundo, o termo carreira é geralmente mais inclusivo que o termo vocacional, que além de conotações especiais, tem também significados históricos que são, por vezes, confundidos com a escolha como um “chamamento”. Por último, a expressão aconselhamento tem sido selecionada em vez de orientação quando se quer referir especificamente a um processo interpessoal focado na assistência a um indivíduo para que este faça uma decisão de carreira apropriada. Quanto ao termo orientação, este tem muitas vezes a conotação de um programa compreensivo de orientação vocacional que pode ou não envolver uma relação cara-a-cara entre conselheiro e cliente.

Importa salientar que, como refere Claudino (1997), a orientação vocacional deve fazer parte de qualquer programa de reabilitação, pois é uma técnica necessária e muito apropriada ao desenvolvimento de carreira. No entanto, jovens e adultos com deficiência intelectual apresentam, com frequência, atrasos no desenvolvimento da carreira, no sentido de que não estão a cumprir as tarefas apropriadas para as suas idades. Além disso, a autora salienta, ainda, que

Não será suficiente que o deficiente intelectual se inclua apenas nas estatísticas dos trabalhadores não qualificados ou semiquilificados. Será importante que se tornem social e ocupacionalmente (ou profissionalmente) preparados para contribuir na comunidade em que vivem. Isto pode significar que para a maioria dos deficientes intelectuais, o emprego remunerado não é central nas suas carreiras. A atribuição de participação na sociedade talvez seja equivalente, com frequência, para estes jovens e adultos, ao sentido de serem

capazes de tomar conta de si próprios, ajudarem as suas famílias e se sentirem aceites na comunidade de residência. (p. 103)

Igualmente importante é o facto de, como comentam Franchignoni e Gobelet (2006), a reabilitação destes indivíduos poder contribuir também fortemente para diminuir o fardo na sociedade dos custos diretos e indiretos relacionados com os pensionistas deficientes, através da redução de baixas e reformas antecipadas, assim como através do aumento de produtividade.

Pelas razões apresentadas é possível começar a perceber o quão importante é permitir a inserção do indivíduo deficiente no mercado de trabalho, ajudando, simultaneamente, a diminuir os preconceitos existentes sobre esta faixa da população. Mas como fazê-lo? Apesar da parca investigação nesta área, os poucos autores que se dedicaram a este tema são quase unânimes nas suas conclusões: é fulcral o processo de reabilitação e orientação vocacional nestes adultos. Reafirmando esta opinião, a autora Fesch (1997) escreve, «Parece poder-se afirmar que mesmo no seio da literatura dedicada às temáticas sobre os comportamentos vocacionais nos grupos especiais, alguns deles aparecem discriminados e ignorados, como no caso das deficiências» (p. 53). Mais ainda, e de acordo com a mesma autora, apenas 6% da literatura se dedica à investigação do comportamento vocacional dos grupos minoritários e, no domínio da deficiência intelectual, assiste-se a uma escassez gritante de recursos bibliográficos direcionados para a problematização dos comportamentos vocacionais específicos deste grupo social. Todavia, a avaliação e a orientação vocacional é uma prática que se afigura sempre complexa quando se dirige a grupos minoritários e socialmente excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual. Aliado a este facto, surge a evidência de que «É normalmente assumido que as teorias vocacionais emergem a partir de investigações conduzidas junto de sujeitos da classe média, de raça branca e do sexo masculino. Por essa razão, a compreensão dos comportamentos específicos atribuídos aos grupos sociais minoritários escapa aos constructos desenvolvidos nestas circunstâncias» (p. 54). Por outras palavras, o desenvolvimento de carreira de pessoas com deficiência intelectual não deveria ser concetualizado do mesmo modo que para os grupos tradicionais, maioritários. Osipow (in Fesch, 1997) apresenta seis razões para justificar estas afirmações. Segundo o autor: 1) o desenvolvimento de carreira neste grupo social não é sistemático, pelo contrário, é influenciado pelo acaso e as opções

limitam-se ao que é possível; 2) os deficientes não possuem suficientes vivências no plano subjetivo, de modo a que o desenvolvimento seja influenciado por fatores psicológicos; 3) culturalmente a carreira não é fulcral para os deficientes; 4) existe uma sobreposição da deficiência que impede o sujeito de se envolver no desenvolvimento de carreira; 5) as opções de carreira são bastante limitadas; 6) o desenvolvimento de carreira da pessoa com deficiência é atrasado, além de que é ansiógeno durante todo o processo.

Ao contrário da unanimidade por parte dos diferentes autores no que concerne a uma maior atenção e investigação acerca do processo de avaliação e orientação vocacional no grupo social correspondente às deficiências intelectuais; existem autores que defendem que demasiada atenção, focalização e ênfase nos atributos e desvantagens dos cidadãos deste grupo, pode provocar alguma desatenção e menosprezo pelas características favoráveis.

Os autores mais relevantes em aceitar o enfoque nos problemas específicos dos grupos minoritários parecem apontar para a preparação dos conselheiros e membros dos grupos especiais com vista à adoção de uma postura basicamente de respeito e aceitação do direito às diferenças, como forma de promoção de estratégias que permitam contrariar os estereótipos sociais. (Fesch, 1997, p. 56)

Como menciona Fabela (2001/2001), não nos podemos esquecer de que o novo milénio começou, e assim continua, com «projeções de escassez de trabalho, de uma forte necessidade de pessoas que contribuem para o orçamento da Segurança Social e, de um número crescente de pessoas com deficiência» (p. 287). O que significa que é preciso preparar as pessoas portadoras de deficiências intelectuais para este mundo atual e para as suas características tão próprias e tão voláteis; um mundo globalizado, capitalista e flexível (Sennett, 2001). É, então, este o papel da orientação vocacional: facultar uma formação polivalente do deficiente, de tal forma que lhe permita adaptar-se à mobilidade laboral, que previsivelmente terá ao longo da sua vida, e fazer do deficiente um indivíduo competitivo, isto é, especializá-lo em determinadas tarefas para que possa alcançar um nível de rendimento ótimo, no sentido de facilitar ao indivíduo uma vida mais independente e produtiva.

Como avaliar, então, vocacionalmente estas pessoas em particular? Como referem Barbosa e Melo «as pessoas com deficiência possuem efetivamente necessidades vocacionais de natureza distinta, requerendo, por isso, um tipo de procedimentos avaliativos particulares» (1997/1998, p. 94). Deste modo, torna-se claro que é possível um processo de avaliação e orientação vocacional, mas, contudo, é importante apropriar a conceção das estratégias, bem como as escolhas dos métodos a adotar, às características e especificidades das pessoas com deficiência, não esquecendo que, como menciona Arraiz (1990), a orientação não é um processo unidirecional, mas antes um processo dinâmico, aberto e sujeito a retro alimentação.

Assim sendo, segue-se a questão, «Tendo concluído que a avaliação vocacional a oferecer às pessoas com deficiência, terá de ser necessariamente diferente da oferecida à população em geral, então, em que é que estas práticas divergem dos modelos tradicionais?» (Barbosa & Melo, 1997/1998, p. 94). Primeiro, é deveras importante reconhecer à pessoa o seu papel ativo no processo; segundo, é imprescindível a total participação da família; e, em terceiro, importa a individualização dos procedimentos, na medida em que os métodos a adotar vão depender do grau de deficiência, da idade, do nível sociocultural, da situação escolar e familiar, entre outros.

Enright (1996) explica que a relação entre deficiência e desenvolvimento de carreira é complexa e dinâmica. Com isto pretende exprimir que para alguns indivíduos a presença de uma deficiência pode exercer pouca influência no seu desenvolvimento de carreira e planos de vida; enquanto para outros o mesmo tipo de deficiência pode afetar profundamente a sua experiência de vida, autoestima e aspirações de carreira. Quanto ao modo de reagir perante uma deficiência, depende da interconexão de vários fatores individuais, sociais e ambientais. «These factors include the person's abilities, interests, beliefs, sex, family, educational background, socioeconomic status, ethnic identity, and culture, and the interaction of these factors with aspects of the environment» (Enright, 1996, p. 2).

Resumidamente, o que distingue, neste sentido, a avaliação vocacional das pessoas com deficiência é, especialmente, a natureza global, contínua e precoce das intervenções, assim como a interdisciplinaridade do processo, pois a avaliação vocacional inclui a análise da situação médica, psicológica, profissional e social da pessoa. «A avaliação precoce e global, concebida de forma contínua, oferece igualmente

a possibilidade de uma reabilitação precoce e global das pessoas com deficiência» (Barbosa & Melo, 1997/1998, p. 95). As atividades de desenvolvimento de carreira devem iniciar-se o mais cedo possível, de preferência na escola primária, pois as mesmas promovem o desenvolvimento de carreira, a preparação profissional e a resiliência na carreira quando jovens e adultos. «major advantage of early career developmental activities for students with mental retardation is that early intervention provides ample time for vocational exploration (...) in a preferred occupation» (Wadsworth & Cocco, 2004, p. 141).

As autoras Barbosa e Melo (1997/1998) salientam, ainda, alguns critérios únicos da avaliação vocacional destas pessoas, que passo a referir:

- a avaliação deve fornecer informações sobre as capacidades e necessidades vocacionais do cliente, bem como sobre fatores motivacionais e adaptativos relacionados com o emprego/ocupação, informações essas colocadas em termos de implicações para os programas de formação e oportunidades de emprego disponíveis no local;
- os dados relevantes devem ser tratados de forma a que sejam compreensíveis para o cliente, família e restantes intervenientes;
- os resultados da avaliação não só devem descrever as capacidades e limitações atuais das pessoas com deficiência, no sentido de identificar o conjunto de serviços necessários e implementar planos de ação, como também incluir informações sobre as suas potencialidades para ingressar no mercado de trabalho;
- quando a pessoa não possui as competências básicas para que se possa pensar em termos de uma profissão, a avaliação deve identificar projetos vocacionais alternativos (incluindo educacionais, formativos e ocupacionais), obstáculos à concretização desses projetos e recursos ou soluções necessárias ao desenvolvimento e integração vocacional do cliente. (p. 95).

Os autores Whiston e Buck (2008) referem, ainda, que uma forma de alcançar uma orientação para a carreira acessível, significativa, precoce e ao longo de toda a vida, é através de níveis de colaboração nacionais e internacionais de quem faz as políticas, dos investigadores, conselheiros, práticos e outras partes interessadas.

Não obstante estes critérios, Arraiz (1990) alerta para o facto de que importa ter presente que determinados fatores externos, como a situação económica e/ou as atitudes da sociedade, vão condicionar todo o processo de orientação, formação e integração laboral.

Para terminar, os processos de avaliação e orientação vocacional não se referem apenas à intervenção apenas em momentos de crise, mas de potenciar a superação autónoma desses momentos e de promover um desenvolvimento criativo. Trata-se de capacitar para tomar decisões quando for necessário, de estabelecer uma ligação entre as decisões passadas e as futuras, assegurando unidade e coerência à sua individualização. É, no fundo, uma '*intervenção de natureza educativa*'.

6 - As principais teorias quando se aborda a questão da avaliação e orientação vocacional

Desde cedo vários teóricos dedicaram o seu tempo e as suas investigações às questões relacionadas com a avaliação e orientação vocacional, pelo que existem várias abordagens a este tema, todas elas com contributos inigualáveis que, nalguns casos até, se completam umas às outras. Não obstante este aspeto positivo, estas também possuem carências, ou seja, são, em determinados casos, limitativas. Tal facto observa-se, particularmente, quando precisamos de abordar o desenvolvimento vocacional de grupos minoritários ou, até, de grupos culturais que não sejam os de classe média branca. Nestes casos em particular, as teorias precisam de ser adaptadas e/ou ajustadas à população que se quer ver estudada, embora nem sempre esta estratégia seja a mais indicada, pois, como explica Seligman, «even the most useful theories are incomplete, not well substantiated by research, or still in the process of being developed and studied» (1994, p. 6).

Apesar do aspeto negativo e limitativo destas conjecturas, os seus contributos não deixam de ser imprescindíveis e profícuos, razão pela qual os próximos parágrafos se dedicarão à exposição, breve, dos conceitos apresentados por diversos investigadores conceituados nesta área.

6.1 - Teorias da correspondência

Parsons é reconhecido como o fundador da orientação vocacional e aconselhamento de carreira. Muitas das teorias surgidas depois têm as suas bases nos

preceitos deste autor. Apelidado de teorista traço-fator, baseia as suas ideias na assumpção de que as pessoas possuem características estáveis relativamente inalteradas (comumente chamadas de traços), incluindo interesses, talentos especiais e inteligência, que podem ser avaliados por recurso a provas do tipo formal. Por sua vez, o conceito fator corresponde às variáveis contextuais que assumem a forma de requisitos exigidos ao desenvolvimento de uma dada atividade profissional. Como refere a autora Fesch, daqui «emerge o primeiro modelo vocacional inserido no contexto educativo» (1997, p. 31).

Esta abordagem, onde se incluem as perspectivas de outros investigadores, deriva das contribuições iniciais da psicologia diferencial para o desenvolvimento da carreira, através da utilização e construção de testes de inteligência e aptidões. «A psicologia aplicada influenciou esta abordagem que defende que o indivíduo possui um padrão de traços (...) que podem ser identificados através do uso de testes psicológicos, cujos resultados proporcionam um perfil de potencial individual» (Claudino, 1997, p. 57).

O planeamento vocacional é a forma de ajudar o indivíduo a possuir um conhecimento aprofundado sobre os seus recursos individuais e sobre as exigências do universo profissional, de modo a poder operacionalizar uma escolha apropriada.

Como resultado do contributo deste autor, emergem duas importantes sensibilidades: uma mais ligada à psicologia e à orientação profissional, que focaliza a intervenção vocacional no aprofundamento do conhecimento das variáveis pessoais e enfoque no uso de testes psicológicos; e outra, mais renitente em valorizar testes, que tende a aprofundar o conhecimento sobre o conteúdo profissional e atribui maior importância a este tipo de informação na tomada de decisão. Ou seja, uma abordagem mais quantitativa ou mais qualitativa.

A abordagem de Dawis e Lofquist aproxima-se da teoria traço-fator ao pretender efetuar correspondências entre as variáveis individuais, supostamente medidas pelos mesmos procedimentos, e as variáveis profissionais. As características individuais mais valorizadas são as aptidões, e as competências profissionais são traduzidas pelas aptidões que o profissional deve possuir. Embora esta abordagem parta dos mesmos princípios da abordagem de Parsons, é mais dinâmica e processual.

A teoria do ajustamento ao trabalho introduz, como novidade, a satisfação pessoal, pelo que prevê que o sujeito se adapta ao trabalho e o trabalho ao sujeito,

mediante um sistema contínuo de reforços. Contudo, como já mencionado, este ajustamento não pode, de modo nenhum, ser visto como estático, na medida em que, na opinião dos autores, as necessidades de um indivíduo, como as condições contextuais (de trabalho), são entendidas como continuamente mutáveis.

«A celeridade (eficácia e rapidez com que o indivíduo atua para promover a correspondência) e a flexibilidade (nível de tolerância à frustração) são [também] duas dimensões adicionais introduzidas pelos autores e que intervêm no reforço do processo de correspondência que leva ao ajustamento profissional» (Fesch, 1997, p. 32).

É com estes conceitos principiantes que a abordagem de ajustamento ao trabalho de Dawid e Lofquist ganham grande relevo nas questões relacionadas com a avaliação e orientação vocacional. O desenvolvimento e a escolha de carreira são, então, concetualizados como um processo contínuo ou de ciclos de ajustamento ao trabalho iniciados pela “dis-satisfação” e “dis-satisfatoriedade”. Como faz notar Leung (2008),

Taken as a whole, TWA¹ seeks to explain career development and satisfaction in terms of person-environment correspondence, and it offers career guidance professionals a template to locate entry points to assist individuals with career choice and adjustment concerns. (...) the TWA propositions are testable in cross-cultural settings, even though many of the instruments developed to operationalise the TWA variables were developed in the USA and should be validated in other cultures before being used for hypothesis testing. (pp. 117-118)

A terceira grande abordagem, ainda hoje muito utilizada por diversos psicólogos vocacionais, com raízes na teoria traço-fator e no trabalho de Parsons, é a de Holland. Para este autor é possível predizer sistemas de correspondência profissionais através do conhecimento das características pessoais. Isto é, os interesses vocacionais são uma expressão da personalidade do indivíduo e podem ser concetualizados em seis tipologias (os realistas, os investigadores, os artísticos, os sociais, os empreendedores e os convencionais). «If a person's degree of resemblance to the six vocational personality and interest types could be assessed, then it is possible to generate a three-letter code (e.g., SAI, RIA) to denote and summarize one's career interest» (Leung, 2008, p. 118).

¹ Theory of Work Adjustment

A primeira letra do código corresponde ao primeiro tipo de interesse da pessoa. Esta letra é a mais importante na escolha de carreira e na satisfação. A segunda e terceira letras revelam interesses secundários e terão, provavelmente, menos importância, embora sejam igualmente significativos no processo de escolha de carreira.

Estes tipos de personalidade têm condições para atingir o sucesso profissional, se encontrarem os contextos adequados. Holland também postulou que os ambientes vocacionais podem ser agrupados em tipologias similares: realistas, investigadores, artísticos, empreendedores, sociais e convencionais. Na opinião do autor, as pessoas tendem a procurar contextos condizentes com as suas características de personalidade e diferentes contextos tendem a congregar pessoas com diferentes características de personalidade, concordantes com o seu tipo específico de exigência.

Esta tipologia é explicitada através de um sistema hexagonal. Cada um dos vértices corresponde aos seis tipos supramencionados (RIASEC), complementados com os três conceitos fundamentais deste modelo: consistência, diferenciação e congruência.

O conceito de congruência é utilizado pelo autor para denotar o estatuto da interação pessoa-ambiente. Um elevado grau de combinação entre a personalidade de uma pessoa, os tipos de interesse e os dominantes tipos de trabalho ambiental muito provavelmente resultará na satisfação e estabilidade vocacional, enquanto um baixo grau de combinação resultará em instabilidade e insatisfação pessoal.

A diferenciação refere-se a tipos de interesses elevados e a tipos de interesses baixos, que são distinguíveis, de uma forma muito clara, no perfil dos interesses de uma pessoa. Um perfil de interesses que é baixo na diferenciação assemelha-se a uma relativa linha plana, onde os tipos de interesses baixos e elevados não são distintivos. Em contraste, um perfil de interesses diferenciado tem claramente resultados baixos e altos, o que sugere que pode ter ocorrido uma cristalização de interesses e prontidão na especificação e implementação da escolha de carreira. Por sua vez, o conceito de consistência diz respeito à proximidade combinatória que adota os vários tipos no hexágono. Quanto mais próximos se encontrarem, maior será a consistência individual.

No entanto, Herr e Crimes (in Claudino, 1997) são da opinião de que a abordagem traço-fator tem vindo a ser ultrapassada, pois em vez de se relacionar um preditor a uma profissão, tem-se cada vez mais em conta os padrões dos atributos e a

sua relação com a sequência das decisões que os indivíduos estabelecem no mundo do trabalho, evidenciando uma perspectiva mais dinâmica.

Filosoficamente, o aconselhamento de carreira traço-fator sempre teve compromissos fortes com a unicidade do indivíduo. Psicologicamente, este valor significa uma predileção de longo tempo pelos princípios da psicologia diferencial. Como consequência deste aspeto, tem havido duas implicações significativas para o modelo sobre o qual estas abordagens são baseadas. Em primeiro lugar, é uma abordagem largamente atórica. Tal significa que ao olhar para os problemas do mundo real de desempregados a tentar encontrar empregos nos anos 30, e mais recentemente as dificuldades dos deficientes na reabilitação vocacional, o aconselhamento de carreira traço-fator foi o criador daquilo a que o autor Crites apelida de “tempestade de areia empírica” - «a singular concern with the explicitly definable and the statistically predictable» (1981, p. 23). O cerne do aconselhamento de carreira traço-fator é o diagnóstico diferencial,

a process of logical thinking or the “teasing out”, from a mass of relevant and irrelevant facts, of a consistent pattern of meaning and a understanding of the [client’s] assets and liabilities together with a prognosis or judgement of the significance of this pattern for future adjustments made by the [client]. (Williamson, 1939a, in Crites, 1981, 23)

O fulcral desta abordagem é a relação entre conselheiro e cliente, que é maior do que a relação entre professor e estudante, mestre e aprendiz, idoso e jovem. Ao refletir-se sobre este tipo de relação, assim como sobre as aplicações do método científico na relação dos problemas relacionados com a escolha de carreira, estão os estádios ou fases tipicamente discerníveis no processo do aconselhamento. O primeiro estágio serve, normalmente, para uma entrevista e aplicação de testes; o segundo para algumas entrevistas e interpretação dos resultados dos testes; o terceiro, para uma síntese detalhada dos dados psicométricos e demográficos, assim como para o aconselhamento. Deste modo, cabe ao conselheiro um papel mais ativo, enquanto o de cliente é mais passivo.

6.1.1 - Pertinência para os grupos com deficiência.

As questões relacionadas com critérios de predição do sucesso no contexto formativo e profissional, por referência ao recurso a provas ou critérios do tipo formal,

foram, por um período de tempo longo, e continuam ainda a ser, adotadas como um procedimento comum. Precisamente por este motivo, as teorias da correspondência aparecem como as que maior impacto detêm na intervenção vocacional. A orientação, nesta abordagem, e segundo uma perspectiva tradicionalista, adotava formas de intervenção com sentido restrito, baseadas em procedimentos preditivos que eram conduzidos, mormente, por psicólogos e, mais recentemente, por equipes multidisciplinares na reabilitação. Estas práticas, tão valorizadas na orientação de pessoas com deficiência, vão no sentido da valorização do interface entre análises dos requisitos profissionais e das capacidades individuais, onde estão incluídas, sobretudo, as aptidões. O principal pressuposto desta teoria é o de que as capacidades individuais e as características profissionais têm um caráter estável, pelo que tem vindo a ser fortemente questionada à medida que se reconhece uma forte mobilidade dos contextos laborais.

A utilidade da abordagem traço-fator em deficiência intelectual verificou-se rapidamente do ponto de vista da aplicação prática no processo de reabilitação profissional. Este processo caracteriza-se por oferecer serviços que incluem diferentes componentes: médico, psicológico, social e profissional. Este último é composto por várias fases: avaliação do desempenho no trabalho; ajustamento ao trabalho; formação profissional e colocação. (Claudino, 1997, p. 58).

Neste sentido, o pressuposto fundamental é, igualmente, a visão estática da realidade externa, o que, no caso dos grupos com deficiência, parece ser concedido como profundamente complexo. Para além disso, e de acordo com Harrington (in Fesch, 2007), a conceção de Holland não fornece informação compreensiva sobre o desenvolvimento de carreira, ficando-se simplesmente pelos aspetos descritivos dos tipos de personalidade individuais e profissionais.

Porém, este também é da opinião de que os instrumentos propostos pelo autor permitem um escrutínio e pesquisa dos padrões vocacionais, o que é importante para a compreensão das características profissionais do grupo das deficiências, de modo a poder-se propiciar melhores condições de satisfação no trabalho. Como faz notar Fesch (2007), primeiramente

a sua proposta conceptual apenas se baseia nos aspetos pessoais positivos e fortes pelo que, o processo exploratório inicial mantém em aberto múltiplas possibilidades que são essenciais no caso das deficiências. Em segundo lugar, (...) os seus instrumentos de avaliação (...) fornecem condições favoráveis à exploração individual e grupal que são essenciais num trabalho de análise das variáveis que intervêm nos projetos profissionais. Em terceiro lugar (...), [mantém] em aberto múltiplas possibilidades, potencializa a probabilidade de tornar possível o que à partida poderia estar identificado como um projeto inviável» (p. 35).

Apesar das limitações desta teoria e das abordagens dos diferentes autores que se inserem nesta linha de pensamento, uma das vantagens é a de nos fornecer informações que viabilizam a determinação de interesses, imprescindíveis a: a) um envolvimento em tomadas de decisão vocacionais apropriadas; b) determinação de situações profissionais ajustadas às necessidades individuais.

A necessidade de combinar as capacidades das pessoas com deficiência às exigências dos empregos é um dos fatores mais citados na literatura sobre o ajustamento ao trabalho e colocação em reabilitação, onde as técnicas de análise e descrição de funções, da modificação e reestruturação das tarefas, são fundamentais e derivam do desenvolvimento da orientação traço-fator. O grau de correspondência ou semelhança entre as necessidades e reforços determina a satisfação profissional, enquanto a correspondência entre as capacidades individuais e as exigências determina o grau de realização profissional (Claudino, 1997).

6.2 - Perspetivas desenvolvimentais

As perspetivas desenvolvimentais problematizam o comportamento vocacional de forma mais complexa e processual. Ao contrário das teorias traço-fator, centram-se mais no indivíduo e nos seus aspetos de desenvolvimento. Precisamente por este motivo, são encaradas como sendo multidimensionais, com um carácter unitário e de sentido dinâmico e progressivo. Nesta abordagem, o processo de construção vocacional é operacionalizado através de estádios que traduzem o percurso que o indivíduo deve percorrer ao longo da vida.

Um dos autores mais conceituados nesta linha de pensamento, e também dos mais seguidos e estudados, é o autor Donald Super que, influenciado pela Psicologia

Diferencial, pela teoria do Auto-Conceito e pela Psicologia do Desenvolvimento, adota para si determinados princípios basilares na sua abordagem. Para Super, as capacidades são variáveis em função do indivíduo e o autoconceito funciona como um fator essencial ao desenvolvimento sucessivo das etapas percorridas por cada indivíduo ao longo da sua carreira. O fascínio e interesse por parte dos profissionais ligados ao desenvolvimento vocacional surge, também, porque foi o primeiro autor a rejeitar a ideia de seleção de um emprego ou profissão como um acontecimento pontual, que termina quando se conjuga uma pessoa a um emprego.

Com base nestas ideias, na abordagem de Super os estádios e os papéis são menções primordiais, em que se entende os papéis como desempenhos sociais atribuídos a cada indivíduo ao longo de todo o seu percurso de desenvolvimento, que adotam relevos distintos de acordo com o estádio em que se circunscreve. Os estágios são cinco e sucedem-se uns aos outros: estádio do crescimento, que vai do nascimento até aos catorze anos e restringe-se à assimilação de modelos que ajudam a criança e o jovem, de um modo significativo, na construção do autoconceito; estádio da exploração que se estende até aos 25 anos e que representa o momento em que as conceções sobre a realidade contextual e egóica são cada vez mais realistas; o estádio do estabelecimento que prossegue até aos 45 anos introduz um novo papel através da organização familiar, papel, este, muito preponderante; estádio da manutenção (até 65 anos de idade), que diz respeito à manutenção dos papéis profissionais e familiares; e, por último, o estádio do declínio, a partir dos 65 anos, que se traduz numa perda progressiva de tarefas, quer em quantidade, quer em exigência.

O seu reconhecimento internacional surge devido ao seu modelo do arco-íris. Este modelo constrói-se com base na assunção de que todos os indivíduos, ao longo da sua vida, desempenham nove papéis diferentes (os estádios), em quatro meios, mas em combinações simultâneas. A carreira, por sua vez, neste modelo, é definida como a combinação e sequência dos papéis desempenhados por um indivíduo no decorrer da sua vida. A constituição genética de uma pessoa, modificada pelas suas experiências e as condições geográficas, históricas, sociais e económicas são determinantes que afetam as preferências, escolhas, a entrada no trabalho e o assumir o papel de trabalhador, bem como as mudanças de papéis.

Este modelo é, então, e na convicção de Crites (1941), um processo de vai e vem que, embora sacádico por vezes, segue em frente para resultados previsíveis, tendo em consideração as dimensões de tempo e a possibilidade de ocorrência de todas as mudanças, sejam elas vocacionais, pessoais ou sociais, as quais podem ocorrer ao longo das dimensões de tempo.

A conjectura vocacional deste autor é formalizada através de pressupostos que se contrapõem, na sua essência, às abordagens Traço-Fator, e que são descritas como:

- as pessoas diferenciam-se umas das outras;
- cada indivíduo pode oferecer um leque alargado de profissões e as próprias profissões têm requisitos muito diversificados que se ajustam às múltiplas características individuais;
- as decisões vocacionais não são estáticas;
- a evolução prevista para os processos de desenvolvimento vocacional prevê uma sucessão de estádios que vão do crescimento, à exploração e ao estabelecimento, culminando na manutenção e finalmente no declínio. A cada um destes estádios correspondem fases de transição, tal como acontece na Psicologia do Desenvolvimento;
- nos padrões vocacionais intervêm fatores internos (variáveis psicológicas internas) e fatores externos (oportunidades e o estatuto sócioeconómico);
- o ajustamento profissional do indivíduo depende da sua maturidade vocacional;
- a evolução nos estádios de desenvolvimento depende da maturidade do indivíduo (capacidade, interesse e autoconceito);
- o autoconceito introduz-se como variável fundamental em todo o processo de desenvolvimento, garantindo formas de avaliação experienciais contínuas, que são essenciais aos processos de tomada de decisão;
- a satisfação profissional depende do grau de adaptação atingido entre as características, necessidades e valores individuais que são assegurados através de estabilidade profissional e social;
- este nível de satisfação profissional encontra-se na razão direta com que o indivíduo está capaz de implementar o autoconceito;

- o o desenvolvimento da personalidade é frequentemente influenciado pelas experiências de trabalho que, cada vez mais, ocupam um papel essencial nas vivências globais do indivíduo (Fesch, 1997).

De acordo com Leung (2008) e Seligman (1994), os estádios de desenvolvimento vocacional progridem como mini-ciclos englobados em maxiciclos na jornada de vida de uma pessoa. Estes mini-ciclos representam períodos individuais de mudança deflagrados por marcos pessoais no desenvolvimento de carreira.

Outra das grandes diferenças em relação à perspectiva traço-fator, introduzida por Super, é a de que o cliente tem de ser um participante ativo na sua avaliação. Para o autor, as melhores avaliações são feitas coletivamente e os conselheiros devem partilhar os resultados das suas avaliações com os seus clientes.

Apesar de a abordagem de Super ser atrativa para os profissionais da orientação da carreira, visto que oferece uma estrutura compreensiva para descrever e explicar o processo de desenvolvimento vocacional, existem aspetos que necessitam de ser examinados interculturalmente. Um desses aspetos é a noção de autoconceito, uma característica saliente nesta abordagem, e de implementação dos interesses do próprio, dos valores e das suas competências num papel de trabalho, que é instrumental para o desenvolvimento e satisfação vocacional. Existem variações culturais, pelo que a escolha e desenvolvimento de carreira não é apenas um processo linear da implementação do autoconceito, mas sim um processo de negociação e compromisso no qual o eu e o seu ambiente têm de ser consultados. O conceito de papel de vida pode também ser útil no entendimento das dinâmicas culturais envolvidas no processo de escolha de carreira, pois, como refere o autor, «Values such filial piety, family harmony, and loyalty might influence how the personal self is constructed, and the salience and importance of different life and work roles as well as their dynamic interactions» (Leung, 2008, pp. 122-123).

Apesar dos aspetos destacados, Super e o seu modelo de arco-íris continuam a ser uma importante referência. Este autor foi o primeiro teórico ligado ao desenvolvimento vocacional a identificar semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento de carreira de uma pessoa com deficiência congénita e adquirida na infância. Ou seja, semelhanças e diferenças de pessoas com deficiência antes da sua entrada na carreira (pré-carreira) e pessoas cuja deficiência foi adquirida mais tarde,

após ter iniciado uma carreira ou após ter um emprego. «A deficiência adquirida ‘a meio da carreira’ apresenta problemas especiais devido à necessidade de a pessoa reintegrar um autoconceito modificado, uma vez que a deficiência tem um efeito desorganizador» (Claudino, 1997, pp. 72-73). O mesmo não se verifica quando a deficiência surge na fase de pré-carreira, porque se considera que estão integradas, embora de forma inadequada, no autoconceito da pessoa.

Ao referir-se aos efeitos provocados por estes tipos de deficiência, o autor considera-as como tendo um efeito nocivo no autoconceito do indivíduo da pessoa deficiente, que, indiciado pelas reações sociais, leva a sentimentos de diferença, inferioridade e de não-aceitação por parte dos outros ditos normais.

Notabiliza-se, por último, que para Super todos os indivíduos são multipotenciais.

Outro autor, também na linha de pensamento desenvolvimentalista, com contributos importantes para a avaliação e orientação vocacional, é Gottfredson e a sua teoria da circunscrição. Contudo, a sua teoria aborda, ao contrário de Super, mais a escolha de carreira e não tanto o desenvolvimento desta.

6.2.1 - Pertinência para os grupos com deficiência.

As conceções ligadas a uma perspetiva desenvolvimental alargam as possibilidades e horizontes compreensivos dos comportamentos vocacionais dos deficientes, sobretudo por permitirem a delineação de formas de intervenção precisas e ajustadas às necessidades desenvolvimentais diagnosticadas em cada etapa. Trata-se, por isso, de um conceito com um contributo fundamental para os grupos com deficiência, cujo desenvolvimento vocacional adota um carácter de regressão para etapas anteriores, permitindo, deste modo, identificar as tarefas ajustadas.

A abordagem de Super, centrada no desenvolvimento do autoconceito, representa um desafio, quando reportada ao grupo das deficiências, na medida em que as pessoas com deficiência são normalmente afetadas por uma realidade social desfavorável, em que as oportunidades relacionais são claramente menos diversificadas do que para a população em geral.

Quanto a Gottfredson, a sua abordagem «devolve ao desenvolvimento vocacional a relevância de um processo de contínuo comprometimento e compreensão dos principais constrangimentos de natureza interna e externa para que sejam

otimizadas sucessivas tomadas de decisão vocacional» (Fesch, 1997, p. 44). Este autor destaca que uma análise da literatura sobre os grupos especiais permite observar que a compreensão deste fenómeno permanece muito aquém do expectável.

Como nos clarifica Fesch (1997), as temáticas ligadas à análise das reações sociais, que a autora entende como medidas políticas específicas, e com as consequências gerais, como a segregação social e ocupacional dos grupos, encontram-se assaz mais exploradas e aprofundadas do que aquelas ligadas à compreensão das dimensões internas dos indivíduos no desenvolvimento de carreiras deste grupo minoritário. No entanto, Gottfredson alerta para o seguinte perigo,

Muitas vezes para compensar a ausência de atenção dedicada às pessoas com desvantagem é-se tentado a enfatizar as suas singularidades e especificidades. Apesar disso permitir uma mobilização de certos recursos, a focalização nas diferenças em detrimento das similaridades dos indivíduos com desvantagem, pode agravar ainda mais o seu isolamento da sociedade no seu todo. (Gottfredson, 1968 in Fesch, 1997, pp. 58-59)

6.3 - Teorias sóciocognitivas

Estas teorias enquadram-se e focalizam-se em perspectivas mais circunscritas e centradas nos processos de tomada de decisão. O autor que sobressai nesta linha de pensamento é Krumboltz e a sua teoria da aprendizagem social. Esta teoria valoriza os comportamentos e as cognições que se interpõem ao planeamento vocacional. As conjeturas desta teoria apoiam-se nos fundamentos de Bandura, e assim como as perspectivas desenvolvimentais, também se organiza em estádios que explicam que fatores intervêm e contribuem para as escolhas vocacionais e veem o desenvolvimento de carreira como um processo de aprendizagem contínuo e ao longo de toda a vida.

Nesta abordagem, o desenvolvimento de carreira de um indivíduo é influenciado por quatro fatores, ou seja, são estes que determinam (conduzem) o desenvolvimento: fatores genéticos e habilidades especiais; condições e eventos ambientais; experiências de aprendizagem e tarefas que abordam as competências (Seligman, 1994). Além destes quatro fatores, Krumboltz também presta particular atenção às cognições, pois, como faz notar, as experiências de aprendizagem podem, por vezes, levar ao desenvolvimento de cognições distorcidas relacionadas com o desenvolvimento de carreira.

6.3.1 - Pertinência para os grupos com deficiência.

A teoria da aprendizagem social, pela sua proximidade de abordagem aos problemas vocacionais, «postulados a partir da ausência ou inadequação de referenciais (experiências) facilitadoras do desenvolvimento e aquisição de um repertório de comportamentos vocacionais ajustados» (Fesch, 1997, p. 46), tem possibilidades de aplicação para o grupo de pessoas com deficiências intelectuais. Assim é, porque o seu foco passa pela identificação dos problemas vocacionais específicos de um indivíduo, seguindo-se o estabelecimento de objetivos comportamentais, no sentido de minimizar o(s) problema(s) e definir a técnica mais apropriada para atingir os objetivos estabelecidos.

6.4 - Teorias psicodinâmicas

Central nesta perspectiva teórica está as descobertas da autora Anne Roe, que seguindo uma tradição psicanalítica, agrega técnicas das teorias traço-fator e centradas no cliente. Para muitos teóricos esta é a abordagem, até ao momento, mais compreensiva. A essência da teoria da autora deriva da teoria das necessidades de Marlow.

Para Anne Roe, as opções de carreira resultam da personalidade e o desenvolvimento desta está irremissivelmente condicionado pela qualidade das experiências realizadas durante momentos de crise durante o período da infância. Na abordagem psicodinâmica desta autora estas são as duas ideias centrais, a partir das quais se desenvolve o seu construto teórico.

De frisar, ainda, que as relações parentais estão inevitavelmente no centro das duas premissas anteriores, pois as necessidades individuais despontam da forma como os pais se mostram sensíveis à criança. São as relações parentais que definem, portanto, em que medida os pais correspondem aos diferentes tipos de necessidades dos seus filhos. Como expõe Seligman (1997), a autora acreditava que a «nature of people's person orientations will be reflected in their career objectives, as they seek to satisfy needs raised in childhood that have not yet been satisfied» (p. 14).

A única limitação desta teoria advém da forma como o desenvolvimento de carreira é perspectivado, pois enfatizam-se os fatores internos no processo de escolha de carreira e presta-se muito pouca atenção às condições e variáveis externas, que impõe constrangimentos neste processo.

6.4.1 - Pertinência para os grupos com deficiência.

Uma parte substancial e significativa de indivíduos com deficiência provém de ambientes superprotetores. Neste sentido, é muito comum observar-se que jovens com deficiência são demasiado dependentes de reforços imediatos, seja por parte das suas famílias, seja dos professores, pares e/ou outros cuidadores, sobre o seu desempenho em qualquer esfera em que esteja inserido (académica, profissional, social, familiar, etc.). Tal constatação significa que em contexto profissional o mesmo se aplica. É neste âmbito que os contributos das teorias psicodinâmicas, com especial enfoque para a abordagem da autora Anne Roe, se tornam basilares, pois «o construto teórico de Anne Roe introduz uma implicação notável para a conceção do desenvolvimento vocacional em pessoas com deficiência, através da emergência de uma perspetiva dinâmica e evolutiva que nos remete para programas de intervenção precoce» (Fesch, 1997, p. 50).

Como é evidenciado pela autora, a «orientação baseia-se no interface entre as escolhas e necessidades individuais e sociais» (p. 50). Nestas escolhas, feitas pelo sujeito com deficiência, as opções profissionais são certas de vir a determinar o estilo de vida que o indivíduo adotará, pelo que as escolhas profissionais afiguram um momento com um forte impacto na vida global da pessoa e uma tarefa capital no processo de orientação. É por este motivo que, como nos é explicado por Fesch, as

teorias da orientação tentam constituir-se com “uma base para a ação” (...), em que se procura, através de uma intervenção alterar uma dada realidade. As teorias de desenvolvimento vocacional (...) tendem a enfatizar a explicação e descrição dos comportamentos vocacionais previsíveis e representá-los “numa realidade pura” (...). A orientação, na medida em que atua sobre os processos, não pode ser concebida sem que se detenha uma compreensão dinâmica desses processos, a qual é assegurada pelas teorias de desenvolvimento vocacional. Assim sendo, não se compreenderá a intervenção da orientação sem que se possua como suporte um referencial nas teorias do desenvolvimento. (p. 50)

Assim sendo, é importante reter que uma intervenção em orientação não pode basear-se simplesmente numa perceção de que os processos são imutáveis, na medida em que se é frequentemente cotejado com conflitos de interesse entre as necessidades e valores individuais e sociais.

7 - Competências de Tomada de Decisão

Atrás desenvolveu-se o conceito de avaliação e orientação vocacional e desenvolvimento da carreira. As próximas linhas dedicar-se-ão às competências de Tomada de Decisão no desenvolvimento da carreira.

Na opinião de Blustein, «career certainty is not necessarily associated with mature decision making» (Ohler, Levinson & Hays, 1996, p. 50); todavia, também será igualmente exato afirmar que ambos os conceitos se imiscuem ao longo do processo de desenvolvimento de carreira, pelo que abordar um sem abordar o outro é quase como que uma tarefa impraticável. É devido a esta ligação entre os conceitos que ao trabalhar o desenvolvimento de carreira num paciente, educadores, psicólogos e conselheiros devem ter, também, em mente, como objetivo, apoiar nas tomadas de decisão de carreira compatíveis com os pontos fortes e fracos, assim como com as habilidades e limitações de cada indivíduo.

Como já foi mencionado, muitos fatores chave relacionados com o indivíduo exercem grande influência nele, como a idade do início da deficiência; a formação do autoconceito; a autoeficácia; a capacidade funcional; o background cultural e género. Mas também vários fatores ambientais, conhecidos como influenciadores do desenvolvimento de carreira, como os intervalos individuais de experiência de aprendizagem, experiências de socialização, oportunidades de trabalho, oportunidades para imitar o comportamento de modelos e, o mais pertinente neste momento, as experiências de tomada de decisão. Assim sendo, torna-se certo que uma deficiência pode limitar o tipo de experiência de vida, o que, por sua vez, ajuda a moldar a exploração e o desenvolvimento de carreira de uma pessoa e, por isso, as competências de tomada de decisão, pois mudam-se as experiências que o indivíduo vivencia.

O autor Enright (1996), relativamente à temática das competências de tomada de decisão, explica que quatro fatores influenciam o desenvolvimento das crenças das pessoas relacionadas com a carreira, sendo eles as características e habilidades inatas; a coleção de experiências de aprendizagem únicas; eventos ou condições ambientais; e as suas competências de abordagem à tarefa, que são as competências, os valores, os hábitos de trabalho e sentimentos que trazem para as novas tarefas ou problemas. É a interação destes fatores que forma as crenças de carreira do indivíduo.

O mesmo autor faz notar ainda que «Self-observation generalizations, or beliefs about oneself, encompass people's perceptions of their attitudes and skills, their ability to perform a task successfully, their learning experiences, and personal values» (p. 3). Por oposição, as generalizações da maneira de ver o mundo referem-se às crenças acerca do ambiente e as perspectivas de futuro que providenciam, particularmente as que se relacionam com o mundo do trabalho.

Na mesma linha de pensamento segue Wadsworth e Cocco (2004), que explicam que uma escolha vocacional reflete a decisão vocacional de uma pessoa em qualquer ponto da sua vida, enquanto o desenvolvimento de carreira diz respeito a um curso, ou seja, um processo dinâmico que requer que os indivíduos se comprometam com uma avaliação contínua, análise e síntese de informação acerca de si próprio e do mundo do trabalho (crenças).

Para todas as pessoas, uma componente chave nas atividades do desenvolvimento de carreira é treinar as competências de tomada de decisão. Porém, para pessoas com deficiências intelectuais este treino torna-se exponencialmente importante, tão importante ao ponto de os autores Wadsworth e Cocco afirmarem que «people with mental retardation should be taught decision-making skills before beginning career development activities» (p. 145).

A habilidade de se ser capaz de fazer uma escolha ou até mesmo indicar uma preferência é uma competência que é uma componente chave do desenvolvimento de carreira, assim como de outras decisões de qualidade de vida, o que significa que a tomada de decisão não é apenas um momento que surge no final de um ciclo de desenvolvimento. Deste modo, na vida de indivíduos com deficiências intelectuais, exercícios de treino nas competências de tomada de decisão guiados e oportunidades planeadas para os jovens com deficiência tomarem decisões importantes e experienciarem consequências num ambiente seguro são métodos utilizados para ensinar estas mesmas competências. Note-se que tais exercícios devem surgir em qualquer esfera da vida, e não apenas para treinar as tomadas de decisão vocacionais. Gelatt, por exemplo, define tomada de decisão como o processo de organizar e reorganizar informação numa escolha ou ações. Para este autor, o adequado será identificar uma estrutura de decisão de aconselhamento que permita ajudar os indivíduos a lidar com a mudança e a ambiguidade, aceitarem a incerteza e

inconsistência e a utilizarem o lado irracional e intuitivo do pensamento e da escolha, a que ele apelida de *incerteza positiva*. «Ajudar alguém como decidir, deve incluir o desenvolvimento de estratégias racionais, lineares e sistemáticas, mas também, o ensino de situações intuitivas e por vezes métodos inconsistentes de resolução de problemas ou tomada de decisão» (Gelatt, 1989 in Claudino, 1997, p. 68).

As expectativas irrealistas são das maiores dificuldades da orientação na carreira em pessoas com deficiência intelectual. A inclusão de estratégias de tomada de decisão e a ajuda na utilização das decisões mais imediatas, com o objetivo de testar a realidade e modificar o autoconceito, devem fazer parte das competências básicas do desenvolvimento de carreira de qualquer pessoa, sobretudo daquelas portadoras de deficiências intelectuais.

Não obstante estas definições e clarificações, a autora Claudino (1997) chega mais além ao fazer notar que as decisões são os testemunhos públicos acerca de como as pessoas se veem a elas próprias e como veem as relações entre elas. Estas simbolizam, mas não descrevem, todos os significados ocultos da escolha, os fatores que a constituem, ou a esperança ou desespero subjacentes a uma decisão específica.

Indivíduos com deficiência têm, como já foi previamente salientado, tipicamente, um processo de carreira mais complexo do que os seus pares e são, também e por isso, mais suscetíveis a problemas de tomada de decisão de carreira e de identidade vocacional. «Career decision-making difficulties are related to impaired decision-making skills, unclear goals, lack of vocational information, perceived barriers, and value conflicts» (Kristen, Lease & Strauser, 2005, p. 130). Estes são obstáculos significativos ao emprego para a maioria das pessoas com deficiência. Daí, de acordo com Kristen, Lease e Strauser (2005), a grande necessidade de compreender os assuntos relacionados com a carreira destes indivíduos.

Muitos educadores e conselheiros continuam a acreditar que as pessoas com deficiência intelectual, principalmente quando esta é severa, não são capazes de fazer escolhas ou tomar decisões de uma forma autónoma e independente. Como consequência desta crença, a maioria destes indivíduos não tem, normalmente, permissão para expressar quaisquer desejos ou preferências quanto a questões que até não seriam particularmente arriscadas ou perigosas para a sua própria saúde e segurança. Eles estão, por isso, normalmente limitados, por exemplo, nas escolhas que

conseguem fazer acerca do que comer, do que vestir, o que fazer nos seus tempos livres, com que pessoas ficar, quando acordar de manhã, quando ir para a cama de noite..., e por vezes nem isso (Azzopardi, s/d). É demasiado comum observar que, muitas vezes, pessoas com deficiência encontram-se em situações onde as pessoas sem deficiência, de uma forma explícita e implícita, tomam decisões por elas, seja por uma questão de superproteccionismo ou por puro paternalismo. Nestes casos, como é por demais óbvio, o mesmo vai acontecer no que diz respeito à escolha de uma profissão.

A disability may hinder the development of a student's ability to make decisions (...). Because of parental overprotectiveness or high personal dependency needs, many people with disabilities have not had experience making decisions (...). The more severe the disability, particularly for those with cognitive disabilities, the fewer the choices offered to the individual (...). Students with disabilities may lack confidence or competence in general decision making, and, consequently, these students may need special encouragement and understanding and, perhaps, instruction in effective problem-solving skills. (Enright, Conyers & Szymanski, 1996, p. 104)

Enright corrobora esta ideia ao postular que os indivíduos com deficiências cognitivas têm geralmente experiências limitadas para fazer tomadas de decisão relacionadas com a carreira devido às necessidades de grande dependência e dos cuidadores demasiado protetores. Como resultado, os indivíduos com deficiências cognitivas têm maior probabilidade de ter limitações nas competências de tomada de decisão, que por sua vez podem levar a expectativas irrealistas acerca do treino vocacional e oportunidades de emprego.

Acerca desta evidência, Soresi, Nota, Ferrari e Solberg (2008) mostram que Wehmeyer e Bolding observaram que a deslocação para locais onde as condições de vida são menos restritivas (como, por exemplo, de uma instituição para uma casa de grupo, ou de um emprego protegido para um emprego em mercado aberto) produz níveis elevados de autodeterminação e funcionamento adaptativo. Entenda-se, antes de mais, que por autodeterminação os autores entendem «the action of the individual as causal agent in his/her own life and in the possibility of making decisions on his/her own quality of life free from external influence and interference» (p. 407).

Neste sentido, de entre as pessoas com deficiências intelectuais, aquelas com um elevado nível de autodeterminação são as que experienciam uma melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, fazem um maior número de escolhas.

Para Enright, Conyers e Szymanski (1996) muitas teorias assumem que os indivíduos estão continuamente expostos a escolhas relacionadas com a carreira. Porém, tal facto não reflete a experiência de muitas pessoas que nascem com deficiência. Por sua vez, existem outras teorias que enfatizam o processo de tomada de decisão, mas, mais uma vez, existe a realidade de que os estudantes com deficiência têm falta de experiência no que concerne à tomada de decisão acerca da sua própria vida. Mais uma vez, o mesmo autor aponta as habilidades de tomada de decisão como um dos muitos fatores que potencialmente afetam as relações entre deficiência e desenvolvimento de carreira.

7.1 - Teoria de ajustamento ao trabalho

Parsons, pai das teorias ligadas ao desenvolvimento da carreira, refere numa das suas obras que

In a wise choice of a vocation, there are three broad factors: (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and their causes; (2) a knowledge of the requirements and conditions of success, advantages and disadvantages, compensation, opportunities, and prospects in different lines of work; (3) true reasoning on the relations of these two groups of facts. (Parson, 1909 in Philips & Paziienza, 1988, p. 2)

Mas quando abordamos as teorias de ajustamento ao trabalho, também surge Holland que, como anteriormente explicado, postulou que os ambientes vocacionais podem ser agrupados em tipologias similares. A teoria deste último autor tem um carácter interativo, que explica que as pessoas procuram meios compatíveis com os seus tipos de personalidade, o que significa que preferem associar-se com outros que partilhem os mesmos pontos de vista, interesses e competências.

No que se refere, de um modo mais específico, à tomada de decisão, a teoria explica que aquando da altura da escolha de uma carreira existe a tendência em procurar ambientes que permitam às pessoas exercer as suas habilidades e competências, assim como expressar as suas atitudes e valores. Daí a necessidade de permitir que indivíduos

com deficiência intelectual experienciem momentos onde possam perceber quais as suas habilidades e competências. Ao contrário, como poderão eles escolher?

Para esta perspectiva teórica, a tomada de decisão vocacional é um evento discreto, pelo que é direcionada uma atenção limitada aos antecedentes e consequências de uma dada decisão, para mudar ao longo do tempo, ou para o processo de tomada de decisão. Assim, nesta tradição é dada maior ênfase ao conteúdo e resultado de uma decisão, ao invés do processo pelo qual a decisão foi tomada e, conseqüentemente, «the focus of the assessment efforts has been on the nature of the decision and His or her alternatives, with the goal of achieving a maximally congruent match between person and occupation» (Philips & Paziienza, 1988, p. 3).

7.2 - Teoria do desenvolvimento de carreira

Differential views of vocational behavior provided the basis for evaluating decision making from the perspective of *what* is chosen. However, models of career development in general, and the proliferation of decision-making process models in particular, suggested that decision making could also have be evaluated on the basis of *how* the decision is made. That is, assessment of career decision making could include not only measures of decisional outcomes (...), but also measures of decisional process. (Philips & Paziienza, 1988, p. 16)

Os modelos descritivos do processo de tomada de decisão direcionam-se para a seguinte questão: como são feitas as decisões? Uma das propostas apresentadas para responder a esta questão é a de Tiedman e Tiedman e O'Hara. Estes autores descrevem o processo sequencial completo da tomada de decisão de carreira, que envolve a noção de progresso através de uma série de estágios. O primeiro estágio – antecipação - divide-se na exploração, num período de consciência e na coleta de informação; e na cristalização, altura em que surge a emergência de alternativas particulares e na clarificação, que se traduz na especificação da forma na qual as escolhas alternativas são implementadas. O segundo estágio – implementação e ajustamento – contém o subestádio da indução, que diz respeito à receção inicial das consequências da implementação de uma dada alternativa, e o subestádio da manutenção, que se refere ao balanço entre os esforços assertivos de uma pessoa e as demandas do ambiente. Como nos explica Philips e Paziienza (1988), o progresso através destes estágios e subestádios

representa uma expansão sequencial e um processo de estreitamento, que eventualmente resulta numa alternativa a ser escolhida, implementada e ajustada. Contudo, a escolha nunca é vista como final e a tomada de decisão pode voltar para um estágio ou subestádio anterior.

De seguida, surge o contributo de Super e o seu modelo de arco-íris. Na perspetiva deste autor, a escolha e o desenvolvimento de carreira são essenciais a um processo de desenvolvimento global e, sobretudo, à implementação do autoconceito de uma pessoa. Como autoconceito entende «a product of complex interactions among a number of factors, including physical and mental growth, personal experiences, and environmental characteristics and stimulation» (Leung, 2008, p. 120). Para além de entender o desenvolvimento e a escolha de carreira como um processo global, também os vê como um processo contínuo. Importa, igualmente, salientar a comparação que Super faz entre a relação conselheiro-cliente, com a relação advogado-cliente e/ou médico-paciente. De acordo com a sua explicação (Crites, 1981), as relações que as pessoas têm e mantêm com os seus advogados e médicos têm continuidade ao longo de duradouros períodos de tempo. Esta perspetiva abrangente, que tanto olha para o passado como para o futuro, é central para o aconselhamento de carreira desenvolvimental.

Construído com base na noção de Super de que o autoconceito é essencialmente uma teoria do construto pessoal, Savickas adotou uma perspetiva construtivista e postulou que «the process of career construction is essentially that of developing and implementing vocational self-concepts in work roles» (Leung, 2008, p. 120). De acordo com esta perspetiva, o autoconceito emerge tarde na adolescência para servir de guia na escolha de uma carreira e no ajustamento ao trabalho. Porém, não deve ser considerado como uma entidade estática, na medida em que continuará a evoluir ao longo dos estádios de desenvolvimento. Savickas notou ainda que os indivíduos com um alto nível de maturidade na carreira têm mais probabilidade de terem carreiras de sucesso do que aqueles com baixos níveis de maturidade, pois os primeiros têm pontos de vista realistas acerca das suas habilidades, corroborando, portanto, de certo modo, a sua ideia acerca do autoconceito.

A abordagem do desenvolvimento de carreira convence, com os seus pressupostos, que não é suficiente, apenas, um aconselhamento destinado à escolha, mas

também um tipo de aconselhamento que leve ao desenvolvimento de uma escolha e que envolva a ajuda na compreensão dos fatores sociais, pessoais e outros, que contribuem para as decisões educacionais e profissionais dos indivíduos.

Contributo capital desta teoria é, ainda, a compreensão que esta tem sobre o papel do cliente. Este é entendido como um participante ativo na extrapolação de temas concernentes à sua escolha e desenvolvimento de carreira.

By including the client in the appraisal process, Super largely resolves the dilemma, posed by the opposition of Client-Centered theory to the counselor's assuming an evaluative attitude, of whether to diagnose or not. No longer is the counselor solely responsible for the appraisal process. (...) It will be instead a course of action for which the client is completely willing to take the consequences, leading to a goal which is based on a cooperative realistic appraisal of the factors involved. (Crites, 1981, p. 124).

Deste modo, numa abordagem desenvolvimental da carreira, o processo geral de desenvolvimento progride da orientação para a prontidão da escolha de uma carreira, seguindo-se a tomada de decisão e, depois, a testagem da realidade.

Gottfredson também é considerado como um autor de referência nesta matéria. A teoria da circunscrição e compromisso deste autor assume que a escolha de carreira é um processo que requer um elevado nível de proficiência cognitiva. Conforme nos informa Leung (2008), na perspectiva de Gottfredson

Even though genetic makeup and environment play a crucial role in shaping the person (...), the person is still an active agent who could influence or mould their own environment. Hence, career development is viewed as a self-creation process in which individuals looked for avenues or niches to express their genetic proclivities within the boundaries of their own cultural environment. (p. 123)

Uma novidade nesta teoria surge quando, ao contrário do postulado pelos seus colegas, o autor assevera que a escolha é um processo de seleção, lançando, assim, a hipótese de que a escolha e o desenvolvimento de carreira podem, ao invés, ser vistos como um processo de eliminação ou circunscrição, no qual, progressivamente, uma pessoa elimina certas ocupações alternativas para futuras considerações. Além disso, este mesmo autor destaca a influência dos constrangimentos e realidades externas nas

escolhas das pessoas, como mudanças na estrutura dos mercados de trabalho, possíveis depressões económicas, práticas de contratação injustas e obrigações familiares, que obrigam os sujeitos a ter de acomodar as suas preferências ocupacionais para que as suas escolhas eventuais sejam alcançáveis no mundo real.

O problema desta teoria surge quando se tenta testá-la empiricamente, pois como alude Leung (2008), uma teoria que não é testável também não é particularmente útil. A dificuldade em testar surge, pois, em primeiro lugar, quando a maioria das variáveis hipotetizadas (sexo, prestígio, circunscrição e compromisso) são difíceis de operacionalizar; e, em segundo lugar, porque o processo de desenvolvimento hipotetizado deve ser idealmente testado com desenhos de investigação longitudinal, o que requer tempo e recursos substanciais.

Mas esta abordagem não deixa, mesmo assim, de ser bastante útil e pertinente. Em muitas culturas a realização da vida é medida pelo sucesso na educação e exames públicos, assim como pela realização em posições de carreira que têm um estatuto e influências sociais elevadas. Do mesmo modo, o estereótipo de género é também parte de muitas culturas e os indivíduos são encorajados a perseguir ocupações que são percebidas como sendo compatíveis com o seu género. A teoria de Gottfredson oferece, por isso, um quadro no qual a influência do prestígio e do tipo de sexo podem ser entendidos em diversos contextos culturais (Leung, 2008).

7.3 - Teoria sóciocognitiva

Enquanto os modelos anteriores se questionam sobre como são feitas as decisões, os modelos seguintes têm todos em comum o facto de procurarem responder antes à questão “Como são melhores feitas as decisões?”. Estes modelos, de acordo com Philips e Paziienza (1988), tendem a retratar aquele que toma a decisão como um cientista à procura de informação e a usá-las para chegar a uma escolha que maximize as suas hipóteses de uma implementação de sucesso.

Na teoria de carreira sóciocognitiva, o modelo de escolha percebe o desenvolvimento das escolhas e objetivos de carreira como funções da interação entre a autoeficácia, as expectativas de resultados e os interesses ao longo do tempo. Neste modelo, a escolha de carreira é um processo de desdobramento, no qual pessoa e ambiente se influenciam mutuamente. Esta relação de influência envolve a especificação da escolha de uma carreira ou objetivos primários, ou seja, de certo modo

abarcam ações que visem o alcançar dos seus objetivos, assim como experiências de performance que providenciem feedback ao indivíduo na adequação ao objetivo. Além do mais, a teoria sócio-cognitiva de carreira postula, ainda, «that compromises in personal interests might be required in the career choice process due to contextual immediate to the person» (Leung, 2008, p. 126).

Gelatt sugeriu que a tomada de decisão deveria envolver a coleção e a utilização da informação relevante e de confiança. Uma tomada de decisão com qualidade é vista por este autor como dependente da aquisição de informação, pelo que o mesmo recomenda que o decisor assuma a responsabilidade pela escolha e proceda de uma forma racional e autoconsciente.

O contributo de Gelatt acrescenta, talqualmente, que todas as decisões têm as mesmas características. Independentemente de a pessoa ser ou não portadora de uma deficiência esta não deixa de ser um decisor que perante uma situação na qual existem dois ou mais cursos de ações possíveis tem de optar com base em informações. O mesmo se passa com as estratégias utilizadas na tomada de decisão, que requerem três elementos: obter informação, organizar e reorganizar essa informação e, por fim, tomar a decisão. É precisamente por este motivo que é consensual entre os diferentes autores que os riscos adjacentes a um processo de tomada de decisão diminuem consoante o nível de informação que a pessoa possui para a auxiliar no processo.

Krumboltz é um autor chave na área do desenvolvimento na carreira, mas que dedicou especial atenção às competências de tomada de decisão, daí não se ter debruçado sobre este autor anteriormente de forma mais profunda, mas sim neste momento. Este autor, conforme nos explica Enright (1996), sugere que limitações nas experiências de aprendizagem preestabelece as pessoas a desenvolverem uma imprecisa auto-observação e generalizações de ver o mundo. Estas generalizações, por sua vez, afetam o desenvolvimento das crenças de carreira das pessoas e, finalmente, as suas escolhas de carreira, ou seja, a sua tomada de decisão vocacional. De certo modo, Krumboltz elucida-nos que existe uma relação entre certos tipos de crenças na carreira e a indecisão de carreira. Os resultados das suas pesquisas, conforme nos escreve Enright (1996), providenciam evidências empíricas de que as crenças que refletem autodúvidas ou falta de confiança podem incapacitar uma pessoa de agir logicamente, tendo como resultado decisões fracas. «This finding also corroborates the cognitive behavior

assumption that irrational beliefs may complicate the decision-making process» (Enright, 1996, p. 10). Crenças irracionais, particularmente aquelas relacionadas com ansiedades subjacentes, estão então relacionadas com níveis de indecisão de carreira.

O autor também salienta que uma deficiência pode criar dificuldades na seleção de carreira ao aumentar a probabilidade da pessoa formar crenças de carreira imprecisas, mas a sua teoria não implica que a presença de uma deficiência por si só complique a escolha de carreira, no sentido em que pode aumentar o nível de interferência na relação entre as crenças e a indecisão de carreira.

Esmiuçando um pouco mais esta ideia, Krumboltz explica que esta relação se encontra presente em qualquer pessoa, embora mais acentuadamente em indivíduos com deficiência. Além do mais, está também provado que a mesma deficiência afeta a indecisão de carreira através das experiências de aprendizagem, uma vez que as oportunidades de um indivíduo receber reforços positivos relacionados com as suas habilidades e competências estão limitadas. «self-doubts could subsequently interfere with the development of career decision-making self-efficacy (...) and certain task approach skills, and could ultimately affect the selection of a career» (Enright, 1996, p. 11).

Mas este não é o único obstáculo considerado por Krumboltz aquando da necessidade de um sujeito com deficiência ter de tomar uma decisão. De acordo com os seus escritos, as pessoas com deficiências podem ainda experienciar dissonâncias cognitivas entre os objetivos de carreira desejados e as suas expectativas sociais, relativamente a carreiras apropriadas. O processo de resolução dessa dissonância, principalmente quando existem autodúvidas, pode prolongar ainda mais o processo de tomada de decisão.

Perante tudo isto, o que pode um conselheiro de carreira fazer? De acordo com Enright (1996), apesar de estes não puderem mudar a perceção de um jovem, estudante ou não, ou um adulto, com deficiência, eles podem ter um papel instrumental ao assistir a pessoa a ficar consciente das crenças que o estão a impedir de perseguir uma direção de carreira. O mesmo pode ser feito, e deve, com as pessoas sem deficiências.

Quanto aos estudantes em especial, o mesmo autor conta-nos que Krumboltz sugere que estes têm mais probabilidade de preferir ocupações nas quais experienciaram sucesso em tarefas relativas a essa ocupação, ou seja, onde tiveram também a

possibilidade e oportunidade de observar modelos a serem reforçados nessas tarefas ou, então, ainda, onde receberam encorajamento por parte de familiares e amigos.

As indecisões de carreira, nestas situações, podem ser vantajosas se inspirarem a exploração de diferentes percursos de carreira. Nestas alturas cabe em especial aos conselheiros na carreira encorajar os estudantes deficientes que se encontram indecisos a «take a variety of courses; pursue a wide range of experiences; and experience various mentoring, Job shadowing, or cooperative education opportunities» (Enright, 1996, p. 12).

Claudino (1997) mostra-nos, como resultado das suas pesquisas, seis vantagens da teoria da aprendizagem social:

- 1 – O comportamento humano está sob controlo do indivíduo bem como do meio e o indivíduo pode exercer determinado controlo sobre as alternativas e consequências;
- 2 – As fontes de reforço, quer internas que externas, atuam como fontes motivacionais e informativas na interpretação das experiências do passado com a antecipação dos acontecimentos, facilitando o processo de aprendizagem;
- 3 – A teoria é abrangente e inclui a influência de fatores sociológicos, económicos e psicológicos tais como experiências, aspirações e capacidades;
- 4 – São considerados construtos, tais como o autoconceito;
- 5 – O modelo descreve os processos e operações em termos operacionais e demonstra como se ajusta uma estrutura dupla;
- 6 – O modelo lida com causas e efeitos observáveis, facilitando a investigação e intervenção. (pp. 61-62)

7.4 - Teoria psicodinâmica

Horney (Crites, 1981), que assim como Anne Roe segue as diretivas de uma abordagem psicodinâmica, traz um contributo interessante e inigualável na área da tomada de decisão vocacional de indivíduos com deficiência intelectual. Este autor faz uma distinção entre o solucionar um problema e resolver um. De acordo com a sua explicação, solucionar um problema apenas reduz os níveis de ansiedade da pessoa, que se encontram associados ao estado de indecisão ou uma tomada de carreira irrealista, mas apenas temporariamente. «After being given test and occupational information, an undecided client may declare a choice in order to feel less anxious about not having a

goal» (Crites, 1981, p. 104). O que acontece é que nestas situações a pessoa está apenas a atrasar o seu problema, ou então, até, a formar um novo, na medida em que pode estar a seleccionar uma ocupação não consistente com os seus interesses e atitudes, visto que são as motivantes propriedades da ansiedade que a levam a tomar uma decisão. Em contraste, a resolução de um problema elimina as condições frustrantes das tomadas de decisão realistas. Porém, um cliente irrealista que aspira a um nível ocupacional, além das suas capacidades intelectuais, pode aceitar o descendente ajustamento da aspiração de carreira. Deste modo, conseqüentemente não só reduz a ansiedade da escolha mas também afeta a longo termo a resolução do problema da escolha.

A teoria psicodinâmica não é exceção e, como tal, também comporta as suas limitações. Neste caso em específico, e de acordo com a opinião de Crites (1981), a teoria psicodinâmica enfatiza desproporcionadamente os fatores internos como os mais proeminentes na escolha de carreira e minimiza os externos. Esta teoria assume a ideia de que na medida em que o indivíduo vai adquirindo liberdade de escolha, a tomada de decisão na carreira é uma função da psicodinâmica individual, mas pouca atenção é dada às condições e variáveis que impõem constrangimentos sobre o processo de tomada de decisão.

7.5 - Teorias de processamento de informação cognitiva

Kristen, Lease e Strauser (2005) afirmam que as teorias de processamento de informação cognitiva providenciam um quadro para o papel das cognições vocacionais no processo de tomada de decisão de carreira. Esta abordagem divide a tomada de decisão de carreira em quatro domínios: autoconhecimento, conhecimento ocupacional, tomada de decisão e processamento executivo. Os dois primeiros domínios providenciam a base para um processo de tomada de decisão na carreira de uma pessoa. O terceiro domínio consiste em cinco subcomponentes que dizem respeito aos passos específicos que são necessários para processar a informação da carreira e resolver os problemas de carreira (comunicação, análise, síntese, valorização e comunicação). Por fim, o último domínio pode ser entendido como a meta-cognição (por exemplo, o autodiálogo), que inicia e controla as estratégias cognitivas usadas na resolução de problemas vocacionais. «CIP² theories implies that dysfunctional career thoughts in one or more of the four domains may negatively affect an individual's career development

² Cognitive Information Processing.

process or lead to complete avoidance of the process» (Kristen, Lease & Strauser, 2005, p. 131).

De acordo com as suposições desta teoria, as crenças de um indivíduo acerca de si próprio e do mundo do trabalho derivam das experiências de trabalho. Daí que, como já foi sendo explicado ao longo deste documento, indivíduos com limitações cognitivas ou físicas encontrem barreiras pessoais e vocacionais significativas durante o seu desenvolvimento, que podem contribuir de modo significativo a percepções negativas acerca deles mesmos e do ambiente onde se movem. Estas percepções, por sua vez, podem alterar as suas estruturas de crenças e resultar em pensamentos disfuncionais num ou mais dos quatro domínios descritos pela teoria.

«Individuals with cognitive impairments and those with physical disabilities had significant differences in terms of decision-making confusion and external conflict» (Kristen, Lease & Strauser, 2005, p. 134). Além do mais, pessoas que não entendam as implicações da sua deficiência podem perceber-se a si mesmas diferentemente do que os outros a percebem, o que pode contribuir para um aumento dos níveis de pensamentos de carreira disfuncionais. Indivíduos com deficiências cognitivas têm, assim, pensamentos de carreira disfuncionais que são difusos por natureza, afetando todas as três principais áreas de tomada de decisão.

Como conclusão a este ponto, um dos contributos importantes desta perspetiva teórica é a elucidação de que estes indivíduos podem aumentar a sua habilidade para fazer decisões de carreira, completando uma avaliação vocacional destinada a aumentar a autoconsciência e conhecimento dos recursos, limitações e preferências. A avaliação vocacional pode providenciar aos conselheiros e aos sujeitos com deficiência informação essencial que diz respeito às limitações funcionais relacionadas com o tipo de deficiência. «For individuals with developmental disabilities (...), there is a distinct connection between the common functional limitations of their disability type and its subsequent vocational implications» (Kristen, Lease & Strauser, 2005, p. 136). Reciprocamente, pode ser difícil para estes conselheiros determinar exatamente como é que uma deficiência adquirida pode afetar a performance laboral do indivíduo. Nestes casos, o envolvimento ativo do consumidor torna-se ainda mais pertinente na determinação de estratégias de intervenção.

7.6 - Estilos na tomada de decisão de carreira

Santos (1996) comenta, no seu trabalho *Aconselhamento de Carreiras: Aspectos Nucleares e Revisão Bibliográfica*, que o estudo das diferenças individuais na tomada de decisão de carreira tem sido conduzido a partir de duas perspetivas diferentes, mas não dissemelhantes na sua totalidade.

A primeira teoria foca o modo como as decisões são alcançadas e assume que as pessoas possuem abordagens de resolução de problemas relativamente estáveis mas persuasivos. Tal significa que esta abordagem é elaborada a partir da noção de traços ou núcleo, características inerentes à personalidade de cada um. Identificados com esta abordagem surgem autores como Dinklage, que define diferentes estilos de tomada de decisão:

1. o estilo de planeamento é aquele em que quem toma a decisão de forma consciente, também planeia o meio para levar a cabo a sua decisão;
2. o decisor que agoniza refere-se àquele indivíduo que perde muito tempo e muitos pensamentos na recolha de informação e na posterior avaliação das alternativas, apenas para depois acabar por ficar sobrecarregado com as alternativas disponíveis;
3. no estilo do adiamento há o reconhecimento da necessidade de fazer uma escolha, mas uma inabilidade para o fazer;
4. o estilo paralisador é característico daquele que aceita a responsabilidade pela tomada de decisão em oposição a uma inabilidade para agir;
5. o decisor impulsivo tem tendência para escolher a primeira alternativa sem tomar em consideração nenhuma outra;
6. o decisor intuitivo baseia as suas escolhas naquilo que sente ser o correuto;
7. o decisor fatalista relega as escolhas para o destino ou a oportunidade;
8. por último, o decisor condescendente permite que outros indivíduos ou instituições façam a escolha por vez dele.

Outros autores também constroem os seus modelos teóricos com base nestas premissas: Jepsen, Johnson e Harren (Santos, 1996).

Quanto à segunda perspetiva teórica, esta compreende que o comportamento é situacionalmente determinado. «Similar to the so-called “state-versus-trait” debate, the trait assumption was called into question by theorists who referred to the individual’s

possession of a repertoire of decision-making strategies» (Phillips & Paziienza, 1988, p. 22). Simon (in Santos, 1996), por exemplo, aborda a noção de satisfação ou escolha da primeira alternativa que seja aceitável, dando a entender que as diferentes estratégias de tomada de decisão podem ser mais ou menos apropriadas, dependendo da situação de tomada de decisão.

Krumboltz focou-se nas diferenças de tomada de decisão intra e interindividuais. A sua classificação, baseada em anteriores taxonomias, inclui o racional, impulsivo, intuitivo, dependente e fatalista. Também este autor sugere que os estilos de tomada de decisão são influenciados pelas situações, o que significa que estratégias similares podem ser utilizadas em situações de tomada de decisão igualmente similares.

Holland, no entanto, classificou tipos ou níveis de indecisão vocacional que refletem possíveis causas. Este autor hipotetizou que a causa mais debilitante da indecisão vocacional, apelidada de personalidade indecisa, é o resultado de uma história de vida de conflitos de experiências de aprendizagem que impediram a formação de um sentido claro do eu e, conseqüentemente, a habilidade para proceder em qualquer tipo de tomada de decisão.

Por fim, como seria de esperar, também os teóricos sóciocognitivos contribuíram para um entendimento do porquê das dificuldades de tomada de decisão na carreira. De acordo com Phillips e Paziienza (1988), Taylor e Betz, baseando-se, essencialmente, na noção de construto da autoeficácia de Bandura, sugeriram que as «individual differences in perceived ability to perform a task successfully may explain why some individuals have more difficulty in career decision making than others» (p. 23).

Phillips e Paziienza, no artigo intitulado *History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making*, chamam a atenção do leitor para a importância da avaliação da tomada de decisão de carreira, razão pela qual se fará referência a este ponto aqui. De acordo com o autor, dois desenvolvimentos significativos nas investigações mais recentes da avaliação da indecisão na carreira parecem estar relacionados com tentativas para fazer sentido das aparentes inconsistências nos resultados das investigações. A tensão aparente entre estes dois desenvolvimentos contraditórios teve um “elevado valor heurístico”. A primeira abordagem, mais desenvolvimental, alvitra que apenas porque a maioria dos jovens adultos estão indecisos acerca da escolha de uma carreira, tal não significa que existam

nestes mesmos jovens indícios de problemas de personalidade. Aliás, a maioria destes jovens adultos, de acordo com esta perspectiva, resolvem, até, a sua indecisão com relativa facilidade, ou sozinhos ou com alguma assistência, profissional ou outra. «However, for a minority, career indecision is not easily resolved and a problem, usually referred to as indecisiveness, is said to exist» (Slaney, 1988, p. 37).

Uma segunda abordagem, contraditória, portanto, à anterior, sugere que a falta de clarificação nos resultados de investigações prévias é causada pela simplificação extrema das abordagens «the measurement of career indecision with appropriate psychometric sophistication» (Slaney, 1988, p. 38).

Perante estes argumentos surge a necessidade de novas questões e, logo, mais investigações que indiquem, principalmente, que “sofisticações psicométricas apropriadas” podem ser usadas. Como o próprio autor explica, sem alternativas nenhuma escolha é possível e nenhuma decisão é necessária. Daí que «Less obvious perhaps in the literature on decision making is the assumption that the alternatives (...), can be divided or decomposed into component parts or aspects» (Slaney, 1988, p. 65). A análise das componentes é muitas vezes auxiliada por processos de avaliação subjetivos, que relacionam os valores entrevistados às partes das componentes de cada alternativa com um sistema de escala numérico.

Básico ao processo descrito está a assunção de que a consideração dada às partes da componente de cada alternativa leva a considerações, no geral, mais cuidadosas das próprias alternativas, do que ocorreriam sem o processo de decomposição. Alguns autores, por exemplo, são da opinião de que os procedimentos de decomposição permitem melhores decisões porque os julgamentos de eventos únicos são mais confiáveis e sensíveis a informações relevantes do que julgamentos gerais acerca de alternativas complexas.

Um assunto mais específico para a tomada de decisão de carreira envolve a dificuldade em conhecer uma boa decisão quando se encontra uma. É, de acordo com o autor, impossível medir os resultados das alternativas que não foram selecionadas. É também possível que uma má decisão possa levar a um bom resultado e vice-versa. Os resultados podem não ser necessariamente indicativos da adequação do processo de tomada de decisão. «Mesmo assim, alguns autores argumentam que não importa o quanto razoável pode um processo parecer, que nenhum pode ser justificado sem

algumas referências de dados, indicando que o processo leva a melhores resultados» (Philips & Paziienza, 1988).

Encerrando, os conselheiros de carreira podem ganhar introspeção acerca de assuntos vocacionais que os estudantes com deficiência enfrentam através das teorias de desenvolvimento de carreira. No entanto, nenhuma delas será completamente aplicável, na medida em que dois indivíduos não reagem ao mesmo grau de limitação funcional da mesma forma, porque cada um suporta uma combinação única de experiências de vida, interesses, recursos e traços da personalidade. Além disso, um conselheiro necessitará de avaliar o que faz sentido dadas as circunstâncias individuais de um estudante (Enright, Conyers & Szymanski, 1996).

8 - Metodologia de Investigação

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os principais resultados desta investigação. Assim, tendo presente a revisão bibliográfica e com base nos dados recolhidos, procuramos refletir sobre as questões abaixo expostas.

8.1 - Procedimentos

Estudos na área da avaliação e orientação vocacional de pessoas portadoras de deficiências intelectuais são poucos, pelo que, partindo das conclusões a que alguns autores chegaram como, por exemplo, Azzopardi (s/d); Fesch (1997); Mendes (2010) e Enright (1996), e que nas páginas anteriores foram apresentadas, procurei desenvolver uma metodologia de investigação qualitativa por considerar adequada ao objeto de estudo, cujo problema se estrutura nas seguintes questões:

- Quais os mecanismos implícitos num processo de avaliação e orientação vocacional e como é que estes se adaptam a pessoas com deficiência intelectual, tendo em conta a grande heterogeneidade deste grupo de pessoas?;
- De que modo o processo de avaliação e de orientação vocacional influencia a Tomada de Decisão de duas pessoas portadoras de deficiência intelectual, relativamente ao seu percurso profissional?

Assim como nos seguintes objetivos:

- ✓ Compreender como se pode e deve adequar um processo de avaliação e orientação vocacional a um público minoritário, mais exatamente a pessoas portadoras de deficiência intelectual;
- ✓ Perceber quais são as particularidades que caracterizam este mesmo grupo;
- ✓ Entender como funciona o processo de avaliação e orientação vocacional da instituição onde foi realizada a pesquisa, assim como verificar como é que este processo foi adequado a uma população com deficiência intelectual;
- ✓ Examinar a importância das competências de tomada de decisão nesta população;
- ✓ Verificar, nos dois sujeitos em estudo, se houve alguma evolução quanto às suas competências de tomada de decisão.

Neste sentido, e de modo a atingir os objetivos propostos, seguimos, como já foi referido, os parâmetros de uma investigação qualitativa, mais concretamente o estudo

exploratório de caso, ou, como refere Yin (2009), um *embedded single-case study*; na medida em que este, na opinião do autor, é uma metodologia compreensiva do fenómeno em estudo.

A opção por uma investigação qualitativa para recolha e análise dos dados revela-se óbvia quando nos propomos a objetivos como os deste projeto, pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa:

- tem como fonte direta o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- é descritiva, ou seja, os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48);
- os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- investigadores tendem a analisar dados de forma indutiva;
- e, por fim, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, [e] que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

A opção pelo estudo exploratório de casos em particular deve-se ao facto de, como nos explicam mais uma vez Bogdan e Biklen (1994), este ser uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. No entanto, mencionar que escolhi como método, para esta investigação, o estudo de caso é ser-se muito vasto, na medida em que este método em particular pode tomar várias direções – múltiplo ou single; holístico ou *embedded* (Yin, 2009). Como a nossa opção foi estudar dois indivíduos da mesma instituição, tal significa duas unidades de análise dentro do mesmo contexto, o que me conduz indubitavelmente para, como já foi referido, *embedded single-case study*.

Todavia, para muitos investigadores, optar por uma investigação do tipo qualitativo retira fiabilidade aos resultados, por acharem que existem demasiados parasitas que não se controlam e por ser demasiado subjetiva, “criativa” e até mesmo compreensiva. Assim sendo, autores como Yin (2009) declaram e demonstram que tal não é inteiramente verdade. A investigação qualitativa pode ser, e é, válida. Como?

Através da convergência de múltiplas fontes de evidência, que permitem enfrentar problemas de validade do constructo. Além disso, o autor apresenta três estratégias gerais para analisar as evidências ou fontes de informação do estudo de caso:

- recorrendo ao apoio de proposições teóricas;
- a criação de um enquadramento apoiado em explicações rivais;
- o desenvolvimento da descrição do caso.

Como complemento a estas três estratégias gerais, apresenta quatro mais específicas: associação de padrões, construção da explicação, análises das sequências temporais e modelos lógicos.

8.2 - Enquadramento Institucional

É extremamente importante, antes de mais, e de forma resumida, apresentar a instituição (contexto) onde foi levada a cabo toda a investigação e que serviu de guia e, de certo modo, pilar nesta pesquisa.

Tendo como público-alvo jovens e adultos com mais de quinze anos e com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e dificuldades de integração sócio-profissional, o Centro de Educação e Formação Profissional Integrada – CEFPI é um centro de recursos especializado na área da formação profissional e no emprego de pessoas com deficiência intelectual e dificuldades de integração sócio-profissional, que se posiciona como parceiro estratégico nos processos de inclusão. Além disso, também apoia as escolas na definição dos currículos de transição para jovens com idades inferiores a quinze anos.

O seu raio de ação abrange toda a região norte do país e integra a Rede de Centros de Gestão Participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional desde 1981, devido a um protocolo estabelecido entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual. De entre as suas ações destacam-se:

- A aposta numa diferenciação da sua prática, através da inovação e construção de respostas de qualificação centradas nos clientes, desenvolvidas por uma equipa pluridisciplinar especializada, comprometida com a Qualidade e a melhoria contínua;

- A sua atuação na mobilização das empresas, entidades públicas, instituições de solidariedade social e estruturas da sociedade civil, como parceiros fundamentais na abertura à formação em contexto real de trabalho e à colocação em mercado aberto dos públicos mais vulneráveis à exclusão;
- A prestação de serviços de informação, avaliação e orientação, de formação profissional e de emprego protegido.

Relativamente ao processo de Avaliação e Orientação Vocacional desta instituição, onde se cinge mais esta investigação, este passa pelos seguintes procedimentos:

- Inscrição, que pode ser feita em qualquer altura, via telefone ou pessoalmente;
- Avaliação Inicial, altura em que, e já depois do contacto feito ao cliente e seus representantes, se procede a uma primeira entrevista, com vista à verificação de qual a situação mais indicada para cada cliente;
- Estágio de avaliação na Unidade de Avaliação e Orientação (UAO), que por sua vez se divide em etapas basilares para a avaliação e orientação do cliente:
 - Avaliação Médica – a partir do momento em que se decide que o cliente vai frequentar o estágio na UAO, este é contactado para vir fazer uma avaliação médica, no sentido de avaliar as condições de saúde e verificar se existem contraindicações para o trabalho.
 - Acolhimento – o objetivo do acolhimento é facilitar a adaptação dos estagiários ao estágio. Para tal, em primeiro lugar faz-se uma reunião inicial com a presença dos estagiários, seus representantes e técnicos, seguindo-se o trabalho em grupo com todos os estagiários e elementos da equipa. No final, trabalha-se, em pequeno grupo, sob a orientação dos técnicos de avaliação onde se verificam os conhecimentos de cada um a nível da linguagem, números e cálculo e conhecimentos profissionais teóricos.
 - Avaliação de competências – o objetivo desta etapa é auxiliar o estagiário a saber em que é capaz de trabalhar e o que gosta mais de fazer; o que é exigido nas diferentes profissões; o que é necessário para trabalhar nas profissões ou tarefas que ele prefere; e o que precisa ainda de aprender para uma vida independente. Estes objetivos são alcançados

através de diferentes atividades, como experiências de trabalho³; visualização de filmes; trabalho de grupo; sessões individuais com o estagiário; e sessões com os representantes do estagiário e o próprio. Em cada atividade, diariamente, é necessário avaliar diferentes pontos, baseados na CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), entre os quais as condições de trabalho; esforço físico (carga estática e carga dinâmica⁴) e esforço psíquico.

- Definição do projeto – no final do estágio o estagiário decide o que quer fazer no futuro. É por isso, em sessão individual, elaborado o Plano de Programa Individual. No final, as conclusões são analisadas com o estagiário e seus representantes, onde se define um plano de intervenção.

Fases	Antes do início do estágio	Exploração	Verificação	Construção
Perspetivas de abordagem				
Contributos de Abordagem Técnico-Profissional		Recolha de informação sobre: - Interesses; - Conhecimentos; - Competências técnico-gestuais; - Relacionamento interpessoal; - Atitudes no trabalho.	Confirmação das hipóteses formuladas através de: - Identificação das competências técnico-profissionais; - Motivacionais; - Relacionais.	Participação no trabalho de síntese.
Contributos de Abordagem Psicossocial (psicóloga)		Recolha de informação sobre: - Competências cognitivas; - Motivação; - Personalidade; - Relacionamento interpessoal.	Confirmação das hipóteses formuladas e estimulação do interesse do candidato pela apropriação do seu projeto:	Participação no trabalho de síntese.

³ Os estagiários experimentam diversas e diferentes atividades profissionais, como cozinha; lavanderia; secretaria; mecânica; eletricidade; carpintaria; montagens; serralharia; canalização; jardinagem. Cada uma destas áreas é ainda dividida em diferentes funções.

⁴ A carga estática diz respeito às posturas do estagiário no decorrer da atividade e a carga dinâmica refere-se ao modo como desloca os materiais, os esforços que despende, entre outras coisas.

			- Identificação das estratégias ligadas com o desempenho pela observação nas bancas; - Provas formais.	
Contributos de Abordagem Clínico-Funcional (Médica)	Recolha de informação sobre: - História anterior; - Condições físicas de saúde; - Competências funcionais.	Aprofundamento de informação sobre as capacidades funcionais através da: - Observação nas bancas; - Recolha de informação adicional.	- Confirmação das hipóteses formuladas; - Identificação de necessidades de adaptação e compensação.	Participação no trabalho de síntese.
Contributos de Abordagem Relacional e Sóciofamiliar (Assistente Social)	Recolha de informação sobre: - Natureza e complexidade da deficiência; - Trajetória sócio-profissional; - Condições sócioeconómicas e familiares; - Dinâmicas dos lugares de residência.	Aprofundamento de hipóteses formuladas: - Observação; - Recolha de informação adicional – família /instituições.	Confirmação das hipóteses formuladas.	- Condensação do trabalho de síntese; - Análise dos resultados com o candidato e família.

Quadro 1 – Estratégias do Funcionamento Interdisciplinar⁵ (CEFPI, 1994, p. 37).

8.3 - Participantes

Como já foi mencionado, esta investigação é um estudo exploratório de dois casos: dois jovens – um do sexo masculino e outro do feminino - que frequentaram o estágio de avaliação e orientação vocacional realizado pelo CEFPI.

⁵ Informação retirada do livro de apoio concedido pelo CEFPI, cujo título é *Avaliação e Orientação Profissional: uma metodologia*.

Fases da Investigação	Metodologia utilizada na recolha de dados
1ª Fase: Desde o primeiro dia do estágio até ao último, com maior ênfase nos momentos mais importantes do mesmo.	Observação participante e exploratória.
2ª Fase: Após o final do estágio. Teve a duração de sensivelmente 7 horas.	Análise do processo pessoal dos dois estagiários estudados.
3ª Fase: Decorreu depois de concluída a observação e a análise documental.	Entrevista aberta à psicóloga da Unidade de Avaliação e Orientação.
4ª Fase: Algum tempo após a pesquisa no terreno ter sido concluída.	Análise de todos os dados recolhidos (cross-case synthesis).

Quadro 2 - Fases da recolha de dados no decorrer da investigação.

Para levar a cabo esta pesquisa, começou-se por uma observação participante e exploratória ao longo de todo o estágio, sem, contudo, cair no papel de *indígena* (Bogdan & Biklen, 1994). Portanto, no seguimento de Bogdan e Biklen (1994), a nossa participação foi variando ao longo do tempo de duração do estágio, na medida em que «[n]os primeiros dias de observação exploratória participante, (...) o investigador fica (...) um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores de investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora» (p. 125). O objetivo de uma observação deste género prende-se, precisamente, com o «[s]er-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. (...) Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover os objetivos da investigação» (p. 128).

Numa segunda fase, analisámos os dados dos processos de cada um dos sujeitos de estudo, com o objetivo de completar o nosso conhecimento acerca dos mesmos, visto que para se conhecer integralmente o nosso objeto de estudo, mormente quando este é uma pessoa, é por demais importante ficarmos elucidadas acerca da sua história de vida, das suas características, do seu contexto, etc., no sentido de entender o que foi observado e o que poderemos ainda vir a observar.

Posteriormente, numa terceira fase, foi completada a investigação com uma entrevista semiestruturada à psicóloga da unidade, consciente do seguinte facto: «[n]os

estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos» (p. 134). Este tipo de entrevista permitiu-me corroborar alguns factos que já tinham sido estabelecidos (Yin, 2009). Para tal, usamos um guião de orientação que permitiu não nos afastarmos dos nossos objetivos, mas que, de igual forma, concedeu liberdade à entrevistada para responder aos tópicos sugeridos, tornando-a numa informadora mais do que numa entrevistada. De acordo com o exposto, as «entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Por último, procedemos a uma análise de todos os dados recolhidos, no sentido de aumentar nossa própria compreensão desses dados, assim como organizá-los, sintetizá-los e procurar padrões entre eles. Existem, de acordo com Yin (2009) várias técnicas para proceder a uma análise dos dados, que ele designou de: pattern matching; explanation building; time-series analysis; lógica models e cross-case synthesis. A técnica por nós utilizada foi a última, pois esta pode ser utilizada especificamente a uma análise de mais do que um caso. Além do mais, também nos permitiu tratar cada indivíduo como se de só um caso se tratasse.

8.4 - Resultados e Discussão

Ao basear-nos na análise de dados recolhidos de dois sujeitos em particular, ou seja, duas experiências de vida específicas, pensamos que se diminuiu o risco de cair num discurso meramente especulativo sobre as questões levantadas nesta investigação. Além do mais, embora os dados da entrevista devidamente analisados sejam as principais fontes de informação, quando a estes se reúnem também algumas das perceções e conclusões alcançadas ao longo da observação realizada na primeira fase da investigação, e que ocorreu ao longo de quatro semanas, é possível contrastar, comparar e elaborar diversas informações, o que, por sua vez, possibilita o alcance de diversos resultados e conclusões, patentes nos próximos parágrafos.

8.4.1 - O processo de avaliação e orientação vocacional nas pessoas com deficiência intelectual.

Ao longo da primeira parte deste documento exploraram-se várias questões. A adequação dos processos de avaliação e orientação vocacional ao grupo das pessoas portadoras de deficiência intelectual foi uma delas. De certo modo, e como se poderá agora averiguar, a investigação decorrida mostrou resultados que vão de encontro às assumpções descritas pelas diversas abordagens teóricas anteriormente apresentadas.

Como foi demonstrado na primeira parte deste documento, a presença de uma deficiência pode exercer pouca influência no desenvolvimento de carreira de um indivíduo com deficiência intelectual, assim como pouca influência nos seus planos de vida. Contudo, essa não é uma certeza absoluta, muito menos para todas as pessoas, na medida em que para muitos o mesmo tipo de deficiência pode afetar, de uma forma bastante profunda, tanto o modo como o indivíduo experiencia a sua vida, como também, e conseqüentemente, a sua autoestima e aspirações de carreira. Portanto, o seu desenvolvimento de carreira também, visto que este não se desenvolve de forma isolada. Isto, claro está, deve-se ao facto de o grupo das pessoas com deficiência ser dotado de uma heterogeneidade tal que se torna impossível criar regras ou diretrizes para um programa a ser aplicado uniformizadamente a todas as pessoas com deficiência. Aliás, a heterogeneidade é, como também já foi descrito, um dos obstáculos existentes ao desenvolvimento de carreira desta população. A psicóloga do CEFPI, pessoa selecionada para ser entrevistada nesta investigação, corrobora esta afirmação quando refere que de acordo com a sua experiência de trinta anos como psicóloga na instituição:

“Os jovens vêm, normalmente, em grupos de catorze, com muita variedade de dificuldades, podendo estar juntos jovens com problemas mais graves do ponto de vista cognitivo, com outros quase sem problemas ou com problemas muito ligeiros. E podem estar juntos jovens com problemas comportamentais graves e outros sem qualquer problema comportamental mais sério.”

Sendo assim, é importante que um processo de avaliação e orientação vocacional em pessoas portadoras de deficiências intelectuais tenha em conta esta característica tão importante e basilar, que é a junção de muitas características particulares, o que significa que o mesmo processo tem de ser adaptado caso a caso. Daí a opção da instituição em, ainda antes de começar o período de orientação vocacional, ou seja, o estágio, avaliar cada estagiário (jovem ou adulto), com o intuito de se

«definir o que é que se vai trabalhar até ao fim desse percurso» (psicóloga), sendo que entendem por fim de percurso «um emprego, ou (...) uma atividade independente na comunidade» (Psicóloga).

Outra constatação por parte da maioria dos autores que se debruçam sobre esta temática (Azzopardi, s/d; Claudino, 1997; Enright, 1996) é que existe, na maior parte dos casos, e daí o atraso no desenvolvimento de carreira deste grupo em particular, uma grande falta de informações realistas sobre as ocupações e carreiras em que basear os interesses dos indivíduos, realidade também presente no CEFPI:

“O trabalho individual do psicólogo passa por criar condições para que eles possam fazer escolhas realistas, consistentes, escolhas que não sejam baseadas em falsas expectativas, nem em falsas conceções de si próprio» (Psicóloga). Para a instituição, estes jovens «Têm de ser ensinados a distinguirem e tomarem consciência de aspetos como: ‘eu sei o que tenho que fazer’; ‘sei como fazer’; ‘faço sem me dizerem nada’ e ‘sei escolher’” (Psicóloga).

Como já foi explicado na primeira parte deste documento, é precisamente neste aspeto que as experiências profissionais de curto prazo, como experiências em postos de trabalho e voluntariado, ganham grande relevo no desenvolvimento da maturidade e da carreira, principalmente no que concerne aos interesses, habilidades e traços vocacionais. Daí que, como explicado pela psicóloga, um dos objetivos do CEFPI passe também por

“proporcionar (...) um estágio de avaliação e orientação que permita evidenciar pontos fortes e necessidades vocacionais, num determinado momento do percurso escolar” (Psicóloga).

Ao longo das investigações realizadas, afloradas na primeira parte deste documento, quase todas as abordagens chegaram à mesma conclusão: uma das barreiras mais perigosas ao desenvolvimento de carreira de um indivíduo com deficiência intelectual, assim como à sua integração na escola e no trabalho, parte da perceção que se tem de que estes indivíduos precisam de assistência em todas as áreas, ou que as deficiências físicas implicam deficiências mentais, o que não é verdade, ou, melhor dizendo, o que nem sempre é verdade. Consolida-se, desta forma, a veracidade de que o grupo das pessoas com deficiências intelectuais possui uma diversidade de características que não o permite ser um grupo de pessoas fácil de explicar ou caracterizar. Uma prova a este facto é a afirmação da psicóloga, quando afirma que

“este estágio abre perspectivas mais realistas, em que nem tudo é completa dificuldade”.

No decorrer desta investigação, e através das observações realizadas ao longo de vários momentos de um estágio em particular, assim como através da análise dos documentos e da entrevista realizada, foi possível verificar que é precisamente nesta

questão que a reflexão acerca dos suportes, defendida por diferentes autores, como Verdugo (2003), se torna capital. Se os indivíduos com deficiência são bastante díspares entre si, então é relativamente fácil supor que o nível de suportes necessários para cada indivíduo é igualmente diverso. Esta importância das questões relativas aos suportes é sentida pela psicóloga, principalmente quando esta faz afirmações como:

“Tem um conjunto de variáveis e nós podemos ter fases intermédias da tomada de decisão e percebermos que quando as variáveis já são excessivas a pessoa já não consegue sem apoio. Pode ser um apoio que só ajude a pensar e pode ser um apoio em que ajude a pensar e a concretizar a ação”.

Mas também quando assevera que

“O que é realista é dizer ‘ele só conseguirá chegar aqui e o suporte que precisa é este’. Isto é uma outra forma de ver, é uma forma muito diferente de ver as questões da deficiência intelectual, que é ‘o que é que o défice cognitivo provoca nesta pessoa? Provoca dificuldades neste tipo de tarefas. Então, para essas tarefas, e neste momento, precisa de alguém que compense esta falta’. É quase como se fosse uma situação de compensação daquela dificuldade feita por uma pessoa, pelo contexto, pelo meio. E a pessoa depois funciona”.

Mas não só. Conforme nos esclarece, o

“suporte só vai ao ponto daquilo que ela não conseguir desenvolver, e nós, para termos a certeza de que é um suporte quanto baste, temos que a estimular e ensinar a fazer isto, até dizermos ‘daqui, deste nível para cima, ela vai toda a vida precisar de um suporte’” (Psicóloga).

Igualmente importante num processo de avaliação e orientação vocacional está, inevitavelmente, o conceito de inclusão e a forma como este é entendido. A perceção de interação por parte do avaliador e/ou conselheiro vocacional influenciará o desenvolvimento e desenrolar de todo o processo, visto que muda o objetivo final. Daí a importância de também compreender a complexidade deste conceito. Nascimento (2008) explica que o conceito de inclusão difere do conceito de integração, na medida em que o primeiro ultrapassa o segundo. Ou seja, ao contrário do que acontece quando se integram pessoas com deficiência, a inclusão das mesmas significa que estas não são consideradas pessoas especiais, mas sim cidadãos e parceiros com os mesmos direitos –

“o que a avaliação faz é definir o que é que se vai trabalhar até chegar ao fim desse percurso [que é o estágio]. O fim desse percurso é um emprego, ou é uma atividade independente na comunidade. É isso que se pretende, que não fiquem em casa, que se ocupem” (Psicóloga).

A ideia de Nascimento (2008) vem, em certa medida, ao encontro do modelo relacional de Stoer e Magalhães (2005), que, por sua vez, adota a ideia de que a diferença está, essencialmente, na relação entre diferentes. Ou seja, no entender destes dois autores as pessoas deficientes e não deficientes fazem parte de uma relação, significando isto que neste modelo os não deficientes não têm legitimidade para

sozinhos determinarem quem são os outros, ou quem são, neste caso, os deficientes. Todavia, a sociedade atual está ainda muito longe de conseguir aceitar, integralmente e totalmente, a pessoa deficiente como um igual.

Até meados dos anos 70, como já foi enunciado ao longo deste documento, as pessoas com deficiência foram sendo excluídas dos programas de avaliação e orientação vocacional por duas razões distintas: a primeira, porque não se conseguia ajustar os programas para indivíduos com deficiência aos parâmetros de exigência dos testes e dos cursos representados nos modelos tradicionais; a segunda, porque os responsáveis pelos programas não eram capazes de adaptar e flexibilizar esses mesmos programas às necessidades vocacionais dos indivíduos em questão (Fesch, 1997). Porém, estas duas dificuldades foram ultrapassadas no CEFPI, na medida em que os responsáveis e técnicos desta instituição entendem que o principal objetivo do programa tem de ser preparar estes indivíduos para a vida e que essa preparação passa por inclui-los na sociedade:

“O objetivo é proporcionar (...) um estágio de avaliação e orientação que permita evidenciar pontos fortes e necessidades vocacionais, num determinado momento do percurso escolar” (Psicóloga) e “para não haver descontinuidades, este estágio proporciona indicadores relativamente às áreas profissionais em que têm mais competência, quais são os seus interesses, de maneira a que a escola possa organizar o currículo de transição” (Psicóloga).

Para conseguirem isto, o programa está dividido em duas fases sequenciais que se analisarão mais adiante neste documento.

Ainda relativamente à problemática da inclusão laboral, importa reter que para que esta seja realmente bem sucedida é crucial que as pessoas com deficiência sejam capazes de manter o seu emprego. Daí que uma inclusão efetiva deva ser o objetivo máximo dos programas de avaliação e orientação profissional. Como foi enfatizado anteriormente, se a inclusão no mundo do trabalho providencia uma participação ativa na comunidade e fornece a oportunidade de as pessoas se sentirem dinâmicas e se tornarem membros construtivos, então o ingresso no mundo do trabalho, somente, deixa de ser suficiente.

Uma análise atenta ao *modus operandis* do CEFPI revela-nos que este tem uma nova forma de assistir as pessoas com deficiências intelectuais e as suas necessidades de carreira específicas e particulares, assim como também em criar sentido nas experiências de trabalho. Além do mais, tem em atenção, como salientado na primeira parte deste documento, que quase sempre os jovens e adultos com deficiências

intelectuais apresentam atrasos, e nalguns casos atrasos significativos, no desenvolvimento de carreira, pelo que importa adequar as estratégias às suas idades cognitivas –

“os objetivos para cada caso são discutidos em equipa e a psicóloga terá um papel mais individual e mais aprofundado em casos mais problemáticos, por exemplo, do ponto de vista comportamental” (Psicóloga);

assim como importa estar consciente de algumas características únicas deste grupo –

“Nós sabemos que para pessoas com comprometimento cognitivo mais grave, a perceção de futuro é muito complicada, porque exige um nível de abstração maior. Seja pela identificação com elementos mais velhos da família, seja pelos debates em grupo, temos de os ajudar a perceber a vida adulta e as suas exigências” (Psicóloga).

Mais uma vez regressamos à questão dos suportes, tema recorrente nesta temática da avaliação e orientação vocacional. De acordo com as afirmações da psicóloga, mensalmente o CEFPI recebe grupos de jovens cujo único traço em comum é o facto de todos possuírem deficiência intelectual, ou seja, atraso no desenvolvimento, espelhando, de certo modo, a heterogeneidade de traços, característica do grupo das pessoas com deficiência. De acordo ainda com a mesma, nos grupos existe sempre, ou quase sempre,

“um conjunto de jovens mais problemáticos do ponto de vista comportamental, com muito mais dificuldades de autocontrolo, de autorregulação, de comportamentos de oposição...»,

ou seja, com

“Comportamentos de desafio à autoridade, que são normalmente casos já com dificuldades de adaptação na escola”,

e que

“São muito frequentes no estágio”;

e, os mais difíceis, que é o grupo de jovens cujos

“contextos são adversos, as adaptações têm sido muito más e os jovens têm um funcionamento complexo, do ponto de vista da adaptação comportamental com variações do ponto de vista cognitivo”.

Esta variedade de características num mesmo grupo significa, indubitavelmente, que não estão todos no mesmo nível de desenvolvimento e que, por isso, vão, num determinado momento, necessitar de alguém que os auxilie no resto da caminhada. É nesta linha de pensamento que se encontra a psicóloga da instituição quando explica a importância dos suportes nesta população:

“Se eu tiver algum autocontrolo, sou eu que percebo que posso tomar essa decisão. Mas a partir de determinada altura, quando as coisas se tornam mais complexas, como por exemplo quando

envolvem estados emocionais, envolvem questões complexas que é preciso jogar com muitos fatores ao mesmo tempo. A jovem não tem competência cognitiva para o fazer. Mas se tiver alguém que a ajude a raciocinar sobre isso...”

Ainda relativamente a este ponto, a afirmação de Sennett (2001) de que o mundo atual é um mundo com características próprias e voláteis, o que se traduz num mundo globalizado, capitalista e flexível, ganha neste momento uma renovada pertinência. Perante esta realidade presente, torna-se forçoso ter em consideração estes factos nos programas de avaliação e orientação vocacionais, já que o objetivo é preparar e incluir os clientes destes programas neste mundo global, capitalista e flexível. Assim sendo, conclui-se, igualmente, que é papel destes programas facultar uma formação polivalente à pessoa possuidora de deficiência, de tal forma que esta seja capaz de se adaptar à mobilidade laboral que previsivelmente terá ao longo da sua vida; assim como fazer do deficiente um indivíduo competitivo, especializando-o em determinadas tarefas, para que este possa alcançar um nível de rendimento ótimo, no sentido de lhe facilitar uma vida mais independente e produtiva. Consciente desta mudança no contexto laboral português, a psicóloga do CEFPI refere que

“Nós sabemos, pela nossa formação, que as dificuldades de emprego e manutenção de emprego da pessoa com deficiência não passam pelas competências no trabalho que eles desenvolvem”.

Aliás,

“Desde que o jovem esteja na área mais adequada, para ele não há problema. As dificuldades situam-se ao nível da adaptação ao trabalho”.

pois

“As suas necessidades de formação, ou seja, o que precisam de aprender para um dia poderem ser independentes, pode ser um leque mais ou menos vasto de necessidades”.

Esta afirmação vai de encontro ao citado por Barbosa e Melo, quando declaram que «as pessoas com deficiência possuem efetivamente necessidades vocacionais de natureza distinta, requerendo, por isso, um tipo de procedimentos avaliativos particulares» (1998, p. 94).

Todas estas considerações são apenas um pequeno espetro da miríade de considerações que se têm de ter em conta num programa de avaliação e orientação vocacional. Pesquisas mais profundas centram a sua atenção no aspeto de a orientação não ser um processo unidirecional, mas antes um processo dinâmico, aberto e sujeito a retro alimentação, seja qual for o público a que se destina, embora, nunca esquecendo as conclusões anteriores de que, está claro, a avaliação vocacional a oferecer às pessoas

com deficiência, terá de ser necessariamente diferente da oferecida à população em geral.

No caso deste grupo em particular, a avaliação deve ser de natureza global, contínua e precoce, como também interdisciplinar, pois a avaliação vocacional inclui a análise da situação médica, psicológica, profissional e social da pessoa. No que concerne este aspeto, também aqui o CEFPI entende a importância desta necessidade de continuidade, pois

“para não haver discontinuidades, este estágio proporciona indicadores relativamente às áreas profissionais em que têm mais competência, quais são os seus interesses, de maneira a que a escola possa organizar o currículo de transição” (Psicóloga)

e, além disso, e sempre que é possível,

“fazemos os contactos logo de imediato com os técnicos de outras organizações e marcamos, se possível, uma entrevista, de maneira a que a pessoa sinta continuidade nos serviços” (Psicóloga).

Esta interdisciplinaridade surge, como nos explica a psicóloga, do facto de todas as tarefas serem completamente partilhadas entre os diferentes técnicos, além de que

“Conversamos diariamente, se necessário, e em equipa, sobre qual é a estratégia melhor, o que é que se vai dizer, qual será a alternativa de tarefa a colocar. O trabalho em equipa tem que ser mesmo nesta dimensão” (Psicóloga).

Quando questionada sobre o modo de funcionamento do estágio, a psicóloga destaca um aspeto pertinente, relativamente à continuidade dos processos e/ou programas vocacionais, nomeadamente quando um jovem transita de uma instituição para outra. De acordo com a sua experiência,

“Infelizmente, muitos deles [jovens] passaram por situações em que as pessoas partilharam informações deles, pessoais, sem cuidado, e em que eles se sentem completamente enganados”,

o que significa que

“As pessoas trocam demasiada informação sem a presença dos interlocutores. (...) Nós achamos que isso é outro aspeto que deveria ser desenvolvido” (Psicóloga).

Com esta afirmação a psicóloga salienta, uma vez mais, a importância da pessoa que está envolvida no programa deixar de ser um elemento passivo no seu próprio processo de avaliação e orientação vocacional.

Concluindo, «A avaliação precoce e global, concebida de forma contínua, oferece igualmente a possibilidade de uma reabilitação precoce e global das pessoas com deficiência» (Barbosa & Melo, 1997/1998, p. 95); o que significa que as atividades de desenvolvimento de carreira devem iniciar-se o mais cedo possível, pois estas promovem o desenvolvimento de carreira, a preparação profissional e a resiliência na

carreira quando jovens e adultos. Isto significa, então, que os dados conseguidos no decorrer da investigação comprovam o salientando por Super (Crites, 1981), de que o cliente tem de ser um participante ativo na sua avaliação e de que as melhores avaliações são feitas coletivamente, pelo que é importante e frutífero que os conselheiros partilhem os resultados das suas avaliações com os seus clientes. Esta preocupação, por parte da instituição, em tornar o estagiário um elemento ativo e participante no seu próprio desenvolvimento de carreira, testemunhou-se ao longo do estágio (durante os períodos de observação) e, mais tarde, confirmou-se através do testemunho da psicóloga, principalmente em declarações como:

“A pessoa tem o direito de perceber o que é o estágio e de exprimir se está interessado, independentemente da família ou da escola achar que é uma coisa importante» e «Para que no final da fase de exploração possam ser participantes ativos das suas decisões e, portanto, possa dizer ‘eu já percebi que destas áreas todas há duas ou três em que eu estive melhor ou que gosto mais’”.

8.4.2 - Principais características dos sujeitos do estudo.

É francamente necessário voltar a realçar que o estudo de caso dos dois sujeitos, adolescentes, que se encontram a frequentar um programa de avaliação e orientação vocacional no Centro de Emprego e Formação Profissional Integrada, atestam o que anteriormente foi defendido, de que no grupo das pessoas com deficiências intelectuais não existem dois sujeitos iguais, impossibilitando, deste modo, apontar características comuns a todos. Ou seja, os dois sujeitos comprovam o que nos faz notar Mendes (2010) de que cada caso é um caso, o que significa que cada sujeito necessita de uma atenção diferenciada de acordo com as suas possibilidades e dificuldades. Assim, embora conscientes de terem sido somente dois participantes no estudo, pode-se afirmar que estes são francamente dissemelhantes um do outro, o que espelha, em parte, o que até agora foi sentenciado. Contudo, também existem aspetos comuns, sendo o aspeto mais importante o facto de ambos serem portadores de limitações cognitivas, ou seja, deficiência intelectual, requisito, aliás, na seleção dos dois casos.

A Margarida, por exemplo, é uma jovem de um agregado familiar de sete elementos (pai, mãe, irmã e três irmãos), com bastantes carências económicas, visto que só os pais estão empregados (embora em empregos temporários), e um pouco negligente, principalmente no que diz respeito aos cuidados de higiene diários e à nutrição. Ainda em relação aos seus pais, é sabido que estes sempre se mostraram colaborantes nas reuniões da escola e sempre foram recetivos às medidas escolares

propostas. Todavia, durante o estágio o contato estabelecido pela UAO do CEFPI foi sempre com a escola, visto que os pais nunca compareceram a nenhuma reunião.

Aquando da análise do seu processo, não foi possível determinar a idade da Margarida, contudo, é possível aferir que esta está entre os catorze e quinze anos, pois com oito ingressou na escola primária; aos doze iniciou o seu percurso escolar no ensino preparatório e, em 2011, frequentava o sétimo ano de escolaridade.

O André, por sua vez, é um jovem com quinze anos de idade e faz parte de um agregado familiar composto por quatro elementos: o André, o pai, a mãe e um irmão mais novo.

Diagnosticado com o Síndrome de Down logo à nascença, desde cedo a mãe demonstrou interesse pelo jovem, ou seja, desde muito novo que a mãe reconhece, valoriza e faz por encorajar a autonomia dele. Quanto à relação que este mantém com o seu pai, esta é muito semelhante à mantida com a mãe, com a exceção de que o pai é mais protetor e menos exigente.

De acordo com as informações que os pais forneceram no início do estágio, no que concerne a sua saúde, o André teve leucemia com apenas três anos de idade, pelo que permaneceu muito tempo internado. No respeitante aos seus gostos pessoais, gosta de cozinhar e trabalhar no computador e no tocante às relações e interações sociais do jovem, estas estão limitadas ao convívio da família e às atividades nos escuteiros.

Como se pode, então, observar pela descrição dos dois sujeitos, tanto o André como a Margarida apresentam deficiência intelectual (característica comum) e têm traços muito próprios que os diferenciam um do outro. Mais, ambos, como frisado por Hergenrather, Rhodes, Turner e Barlow (2008), apresentam expectativas condicionadas acerca deles mesmos, assim como por parte das suas famílias; alguma escassez de vivências em quantidade e qualidade, o que dificulta o enriquecimento dos seus reportórios experienciais e, por via disso, pouca facilidade nos processos de tomada de decisão ou o reforço da sua identidade.

Particularizemos... A Margarida é uma jovem que advém de um contexto familiar bastante comprometido e que, por isso, tem

“carências de vária ordem, seja de estimulação, seja mesmo do ponto de vista do quotidiano básico” (Psicóloga).

Porém, é precisamente devido ao seu contexto ambiental particularmente adverso, em conjunto com os suportes fornecidos pela escola, que esta jovem

“desenvolveu uma resiliência enorme” (Psicóloga),

ou seja, a Margarida

“Desenvolveu uma resistência, eu diria resiliência, em relação a estes constrangimentos familiares” (Psicóloga).

Ao longo do seu percurso escolar, a jovem foi sempre sendo acompanhada por um professor de ensino especial e, no hospital, pelas valências de pedopsiquiatria, psicologia e terapia da fala, visto ser uma jovem portadora de défice cognitivo grave, que compromete, com uma magnitude global também grave, as suas funções mentais e globais e as funções mentais específicas. Além destas medidas implementadas, beneficia, conjuntamente, do Programa de Ensino Individualizado (PEI), previsto no seu Currículo Específico Individual.

Ao contrário do seu colega, o André, esta jovem tem menos dificuldades cognitivas

(“tem um conjunto de fragilidades que advém também do facto de ter dificuldades cognitivas e não conseguir desenrascar-se em todas as situações” (Psicóloga)),

ao ponto de, quando se observou o seu comportamento e atitudes durante o estágio, se aperceber de que esta

“é uma jovem que vivencia a tal ponto as questões familiares e os problemas familiares, está tão envolvida no mundo adulto, que é adulta demasiado cedo” (Psicóloga).

Deste modo, a Margarida apresentou-se no estágio com um nível de desenvolvimento superior ao do André e, como consequência, a sua prestação ao longo deste período foi igualmente diferente –

“ela aparece no estágio já com um nível de desenvolvimento muito bom. As falhas que existem na Margarida têm mais a ver com dimensões afetivo-emocionais próprias da idade” (Psicóloga); “o nível em que ela entrou já foi muito, do ponto de vista do desempenho, do trabalho, da relação com os outros, muito atenta às necessidades dos outros... (...) quase que não se podia pedir mais” (Psicóloga).

Devido a estes traços tão próprios, a Margarida mostrou ser

“uma jovem perfeitamente adequada do ponto de vista do trabalho, em termos de atitude, de comportamento, muito responsável...”, “uma jovem que é adulta neste sentido de preocupação, da responsabilização pelos irmãos, das preocupações com o que acontece com a família, é adequada no trabalho porque tenta fazer o melhor, porque quer ter um emprego, porque percebe que isso é muito importante” (Psicóloga).

Como resultado, um dos objetivos do estágio para a Margarida passou a ser, também, conseguir

“estar ao nível da idade dela e não estar tão preocupada e não estar tão aflita, porque ela é muito responsável», por outras palavras, «poder partilhar com outros jovens, o poder até fazer uma asneira ou outra, o poder comportar-se mal de vez em quando” (Psicóloga).

O mais notável é o facto de esta jovem ter consciência de que possui variadas limitações e da importância que este programa tem para a sua vida:

“Tem limitações de saúde, tem consciência. É muito responsável”; “ela tem essa noção, tem aspetos depressivos, como é óbvio, porque não é uma menina que estaria em idade de viver coisas tão problemáticas” (Psicóloga).

Salienta-se, ainda, diretamente ligado à prestação da Margarida no estágio, não só o seu contexto familiar, privado, mas também o seu contexto escolar –

“Eu penso que a Margarida tem uma vantagem (...), que é ter um Programa Educativo Individual bastante bem desenvolvido do ponto de vista da escola” (Psicóloga).

Rematando, embora advinda de um contexto difícil, com limitações cognitivas e ao nível da saúde, a Margarida mostrou possuir já um reservatório de competências bastante bom. Tal deve-se, obviamente, à interação de todos os fatores na sua vida –

“Pode haver o apoio da escola ou mesmo figuras dentro da família, que forma moldando, que se constituíram como suporte e modelo, para que a Margarida pudesse desenvolver este relativo equilíbrio. Que é relativo, não é?” (Psicóloga).

Afirmar que o André é o oposto da Margarida seria, de todo, errado e inexato, mas a verdade é que os dois são bastante opostos em muitos aspetos cruciais, ou seja, aspetos definidores da sua personalidade. Para começar, o André é um jovem diagnosticado com síndrome de Down, como já foi mencionado, o que por si só já é um facto bastante demarcador. Para além desta realidade, ao contrário da sua colega, é

“um jovem com dificuldades cognitivas mais sérias, mas com um contexto muito facilitador” (Psicóloga).

Não obstante o seu nível cognitivo ser significativamente mais baixo que o de Margarida, também este jovem tem a vantagem de estudar numa escola que lhe facultava os suportes necessários para um desenvolvimento vocacional satisfatório. Por outras palavras, e como nos explica a psicóloga que o acompanhou ao longo do período de estágio no CEFPI,

“O trabalho prévio teve um impacto muito importante. Este jovem tem o privilégio de ter tido, já há algum tempo, o Plano Individual de Transição na escola, desenvolvido em locais de trabalho, com o seu envolvimento, o que representa uma mais-valia enorme”.

Ou seja,

“é importante o facto de ele ter sido estimulado antes e de ter sido estimulado de uma forma adequada, por exemplo, já ter experiência em locais de trabalho, saber adequar o seu comportamento ao local de trabalho, ter noção das exigências” (Psicóloga).

Além do mais,

“Na escola, quando há uma dificuldade, esta dificuldade, primeiro, não está centrada só no jovem, e isso é claro no caso do André” (Psicóloga).

O André frequentou o infantário desde os dois anos, até à altura de ingressar no ensino primário, com seis anos de idade. Em 2011 encontrava-se a frequentar o nono ano de escolaridade. Desde o infantário que é acompanhado pelo ensino especial e beneficiou, na escola, de adequações no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente de medidas educativas como o Currículo Específico Individual e adequações no processo de matrícula. O seu Plano de Estudos foi completado, além do apoio individualizado na sala de educação especial, com a frequência do Clube de Música e Drama e o Clube de Moda. Além do que até agora foi mencionado, também trabalha, há dois anos, uma manhã por semana, num café-restaurant, através do PEI.

Desta forma, mais uma vez se comprova o quanto a interação de diversos fatores-chave (relacionados com o indivíduo e ambientais) são basilares no desenvolvimento pessoal, social, formativo e vocacional, de um jovem com deficiência intelectual e com, neste caso, as características do André –

“O caso do André, num outro contexto, estaria aqui no estágio com um nível de dificuldades completamente diferente, muito mais longe de conseguir o que conseguiu e tendo hipoteticamente o mesmo nível cognitivo. As condicionantes contextuais e as oportunidades que têm de aprendizagem, de estimulação e de experiência. E, no caso dele, a experiência concreta altera completamente o quadro” (Psicóloga).

Assim como acontece com a Margarida, também no André se denota uma grande influência do meio familiar. Enquanto no primeiro caso a jovem surge num contexto familiar um pouco adverso, devido, principalmente, às inúmeras dificuldades financeiras que a família atravessa, como se analisou no ponto deste documento referente aos *Participantes*; no segundo caso o jovem provém de um ambiente familiar mais estável e desafiador, no sentido em que a família exige que o mesmo desenvolva o seu potencial máximo, embora noutros aspetos também seja superprotetora, comprovando o que a literatura referencia. Esta superproteção acaba por conduzir a uma barreira que se coloca a quase todos os sujeitos com deficiência intelectual, que são as oportunidades de se relacionarem socialmente, pois, como já foi explicado anteriormente, as pessoas com deficiência são normalmente afetadas por uma realidade social desfavorável, em que as oportunidades relacionais são claramente menos

diversificadas do que para a população em geral. No caso do André em particular, foi mostrado que as suas relações sociais se limitam à família e aos escuteiros.

Sob esta evidência é quase obrigatório rever os contributos da autora Anne Roe (Seligman, 1997), para quem as relações parentais estão inevitavelmente no centro do desenvolvimento vocacional, pois as necessidades individuais despontam da forma como os pais se mostram sensíveis à criança. São as relações parentais, para a autora, que definem, portanto, em que medida os pais correspondem aos diferentes tipos de necessidades dos seus filhos. Como expõe Seligman (1997, p. 14), «nature of people's person orientations will be reflected in their career objectives, as they seek to satisfy needs raised in childhood that have not yet been satisfied».

No que aos seus traços de personalidade diz respeito, apesar de também ser um jovem bastante responsável e com um comportamento e atitudes adequadas ao trabalho, contrariamente ao caso anterior, o André foi claro ao demonstrar que existem tarefas que não gosta de desempenhar e, por esse motivo, mostrava-se, por vezes, reticente em cumpri-las, o que revelou que o jovem tem

“dificuldade em ser flexível nos gostos, [pois] quando não gosta não quer fazer, o que apesar de ter sido trabalhado não foi tão conseguido” (Psicóloga).

Este traço de inflexibilidade quanto ao desempenho das tarefas que para ele são menos atrativas deixou um cunho, mais no final do estágio, na redação do seu PDP e na escolha de uma área profissional:

“Num jovem com tantas dificuldades, a transferência de uma informação, de uma experiência para outra, é muito difícil. É quase como se ele tivesse que perceber que aquilo que se está a passar na escola, na experiência que tem, não é transferível completamente para uma situação de emprego. Isto exige, realmente, do ponto de vista cognitivo, uma diferenciação e uma abstração que obriga a um trabalho atento com ele” (Psicóloga).

8.4.3 - O processo de avaliação e orientação vocacional do Centro de Emprego e Formação Profissional Integrada e a sua adequação aos dois casos selecionados.

É possível, agora, neste ponto da investigação, afirmar que são várias as formas de conduzir um processo de avaliação e orientação vocacional, até porque, como já ficou provado, muitas também são as abordagens teóricas que se dedicam a esta temática. Todavia, conforme foi explicitado na primeira parte deste documento, cada uma destas abordagens tem contributos inigualáveis, mas também alguns revés, principalmente quando o processo em questão tem de ser direcionado para pessoas com características únicas e muito próprias, como é o caso da Margarida e do André, pois,

como explicam Barbosa e Melo «as pessoas com deficiência possuem efetivamente necessidades vocacionais de natureza distinta, requerendo, por isso, um tipo de procedimentos avaliativos particulares» (1997/1998, p. 94). Ou seja, e de acordo com Arraiz (1990), é importante apropriar a concepção das estratégias, bem como as escolhas dos métodos a adotar, às características e especificidades das pessoas com deficiência.

Sendo assim, os próximos parágrafos dedicam-se exclusivamente à análise daquilo que o próprio título deste ponto indica: o processo de avaliação e orientação vocacional do Centro de Emprego e Formação Profissional Integrada e a sua adequação ao caso da Margarida e do André.

O CEFPI é uma instituição com vários anos de provas dadas na área da avaliação e orientação vocacional. Mas como se processa o programa de avaliação e orientação? Qual o porquê das escolhas realizadas e das ações levadas a cabo?

Para começar, importa reforçar a ideia transmitida por Seligman (1994), de que «even the most useful theories are incomplete, not well substantiated by research, or still in the process of being developed and studied» (p. 6). Daí que se denote uma preocupação da instituição onde o estudo foi realizado em não se centrar única e exclusivamente num só modelo teórico, mas, ao invés, tentar construir uma nova abordagem com os pontos fortes de cada uma das principais teorias da avaliação e orientação vocacional.

Para as teorias da correspondência, os indivíduos possuem características estáveis relativamente inalteradas (comumente chamadas de traços), incluindo interesses, talentos especiais e inteligência, que podem ser avaliados por recurso a provas do tipo formal. Esta assumpção parte dos fundamentos teóricos da psicologia aplicada, «que defende que o indivíduo possui um padrão de traços (...) que podem ser identificados através do uso de testes psicológicos, cujos resultados proporcionam um perfil de potencial individual» (Claudino, 1997, p. 57). Compreendendo a importância do uso dos testes psicológicos nesta questão, mas não a sua irrefutabilidade, na *Fase de Exploração* o CEFPI, logo no primeiro dia,

“Na segunda parte do dia, e em pequenos grupos, (...) [faz] uma primeira análise das escolhas vocacionais, para saber o que é que o jovem pensa sobre a área que gostaria mais, incluindo a sua experiência anterior” (Psicóloga).

Esta análise das escolhas vocacionais acontece

“através de um teste de interesses e através de um dossier de profissões ajuda-os a abrir as perspectivas relativamente a áreas possíveis. É uma situação muito exploratória através de fotografias e imagens” (Psicóloga).

Relativamente aos resultados dos testes de interesses, a Margarida revelou, na área da linguagem, que é capaz de conseguir ler palavras e um texto, mas não de interpretar e escrever o seu nome e frases, e, portanto, igualmente incapaz de interpretar e redigir um texto. Na área da matemática, lê, escreve e conta números acima de cem; faz adições e subtrações simples e de transporte, mas não multiplicações e subtrações; reconhece dias da semana e meses do ano, mas não consegue ler as horas⁶.

Quanto ao André, o jovem revelou que, na área da linguagem, lê palavras e um texto, mas não interpreta; escreve o seu nome e frases completas, mas não redige um texto e, em matemática, lê, escreve e conta números maiores do que cem; faz adições simples e com transporte, mas não é capaz de fazer o mesmo em subtrações, multiplicações e divisões. Para além disto, reconhece as moedas e notas, mas não faz trocos e reconhece os dias da semana e meses do ano, mas não lê as horas⁷.

Avançando um pouco mais, interessa agora referir que um dos pontos mais importantes desta abordagem teórica (teorias da correspondência) é a relação entre conselheiro e cliente, que já foi explorada anteriormente. De acordo com as teorias traço-fator, nesta relação é atribuído ao conselheiro um papel mais ativo, enquanto o cliente permanece com um mais passivo, o que não é prática da instituição. Ao longo da entrevista muitas foram as afirmações da psicóloga que atestam esta evidência e que comprovam o quanto é importante, no processo que por eles é levado a cabo, que os jovens, como foi no caso do André e da Margarida, adquiram posturas ativas e intervenientes:

“A ideia é constatar, nós e eles, se tem as competências necessárias para fazer aquele trabalho, ou se tinha uma ideia falsa, em que julgava que tinha mais capacidades e afinal não tem” e “As decisões devem ser tomadas dando o máximo de autonomia à pessoa e dando apenas algumas indicações”.

Ou seja, abandonando uma perspectiva traço-fator e abraçando uma perspectiva mais desenvolvimentalista, a instituição segue a ideia de Super (Crites, 1981) de que o cliente tem de ser um participante ativo na sua avaliação. Para este autor, as melhores

⁶ Verificar Anexo III – *Dados do Processo da Margarida*.

⁷ Verificar Anexo IV – *Dados do Processo do André*.

avaliações são feitas coletivamente e os conselheiros devem partilhar os resultados das suas avaliações com os seus clientes. A instituição, neste aspeto, vai mais além, na medida em que dá importância a uma avaliação coletiva entre técnico e estagiário (avaliação que, no entanto, e como normalmente acontece, pode não passar, necessariamente, pela psicóloga) –

“O jovem pode conseguir um vínculo importante com o monitor que pode não ter com a psicóloga. E isso, se for necessário, pode conduzir a mudança de papéis, em que é sugerido ao monitor ‘porque não conversar com o jovem sobre este assunto?’, ou ‘porque não tratar desta maneira esta questão?’” (Psicóloga);

mas também a uma avaliação coletiva entre todos os estagiários e equipa técnica –

“Fazemos uma reunião no final do dia, em que eles tomam consciência, em grupo, do que é que fizeram”,

pois para a equipa

“É importante a modelagem com pares” (Psicóloga).

É neste ponto que as práticas levadas a cabo pela instituição e a sua equipa no processo de avaliação e orientação vocacional começam a divergir dos fundamentos das teorias da correspondência.

Além da atribuição de um papel mais ativo ao sujeito, a instituição também não tem uma visão estática da realidade externa, no sentido em que percebe e está consciente de que o mercado está em constante mutação, o que significa que um dos requisitos que se exigem, também, das pessoas com deficiência é um caráter de volubilidade –

“aquilo que os empresários valorizam é exatamente aspetos que nós estamos agora aqui a começar a trabalhar e que já deveriam ter sido trabalhados antes” (Psicóloga).

No entanto, e como refere Claudino (1997),

A utilidade da abordagem traço-fator em deficiência intelectual verificou-se rapidamente do ponto de vista da aplicação prática no processo de reabilitação profissional. Este processo caracteriza-se por oferecer serviços que incluem diferentes componentes: médico, psicológico, social e profissional. Este último é composto por várias fases: avaliação do desempenho no trabalho; ajustamento ao trabalho; formação profissional e colocação. (p. 58).

A necessidade, portanto, de combinar as capacidades das pessoas com deficiência às exigências dos empregos é um dos fatores mais citados na literatura sobre o ajustamento ao trabalho, onde as técnicas de análise e descrição de funções, da

modificação e reestruturação das tarefas, são fundamentais e derivam do desenvolvimento da orientação traço-fator. O grau de correspondência ou semelhança entre as necessidades e reforços determina a satisfação profissional, enquanto a correspondência entre as capacidades individuais e as exigências determina o grau de realização profissional (Claudino, 1997). Não obstante, as perspectivas desenvolvimentais problematizam o comportamento vocacional de forma mais complexa e processual, o que significa que ainda vão mais além.

Donald Super (Leung, 2008) rejeita a ideia de seleção de um emprego ou profissão como um acontecimento pontual, que termina quando se conjuga uma pessoa a um emprego, pois, assim como Crites (1981), defende a ideia de que o processo de avaliação e orientação vocacional é um processo de vai e vem que, embora sacádico por vezes, segue em frente para resultados previsíveis, tendo em consideração as dimensões de tempo e a possibilidade de ocorrência de todas as mudanças, sejam elas vocacionais, pessoais ou sociais, as quais podem ocorrer ao longo das dimensões de tempo. Obviamente que nos casos dos indivíduos com deficiência intelectual este “seguimento em frente” é mais demorado, na medida em que o nível de maturidade de um sujeito com deficiência numa determinada idade não é, de todo, o mesmo que o de um sujeito sem deficiência no mesmo período.

A psicóloga da instituição aborda essa imaturidade, característica desta população, quando fala de “expectativas irrealistas” -

“o jovem tem uma expectativa muito irrealista sobre o que pode fazer. E quando tem essa expectativa irrealista tentámos trabalhar isso em entrevista e durante a fase de exploração, procurando que se vão capacitando de que aquela área tem exigências ou tem componentes muito complexos para eles, tanto em termos de desempenho aqui, como sobretudo em termos de emprego”.

Fesch (1997), no que concerne a este assunto, refere que o ajustamento profissional do indivíduo depende da sua maturidade vocacional e que a evolução nos estádios de desenvolvimento depende da maturidade do indivíduo (capacidade, interesse e autoconceito).

Outra das vantagens das perspectivas teóricas desenvolvimentais é o facto de estas alargarem as possibilidades e horizontes compreensivos dos comportamentos vocacionais dos deficientes, sobretudo por permitirem a delineação de formas de intervenção precisas e ajustadas às necessidades desenvolvimentais diagnosticadas em cada etapa -

“O estágio é um período muito intensivo do ponto de vista do tratamento de informação sobre um caso. Em pouco tempo temos de compreender, de forma o mais aprofundada possível, o funcionamento do jovem de maneira a ser possível de definir, com ele, o seu projeto de vida” (Psicóloga).

A entrevistada acrescenta ainda que

“o que a avaliação faz é definir o que é que se vai trabalhar até chegar ao fim desse percurso [que é o estágio]. O fim desse percurso é um emprego, ou é uma atividade independente na comunidade. É isso que se pretende, que não fiquem em casa, que se ocupem” (Psicóloga).

O que torna ainda mais completo este processo de avaliação e orientação vocacional no CEFPI, é o facto de este também recorrer a bases teóricas. De acordo com Fesch (1997) «o construto teórico de Anne Roe introduz uma implicação notável para a conceção do desenvolvimento vocacional em pessoas com deficiência, através da emergência de uma perspectiva dinâmica e evolutiva que nos remete para programas de intervenção precoce» (p. 50), opinião também evidenciada pela psicóloga ao longo da sua entrevista, principalmente quando enaltece os processos desenvolvidos pelas escolas no caso do André e da Margarida, assim como pelas respetivas famílias:

“a existência de currículos funcionais na escola, desde o primeiro ciclo, em que já se desenvolvem aspetos que vão ser importantes para a transição, fazem todo o sentido na população com deficiência cognitiva”.

Alerta, todavia, para o facto de que

“eles não têm tempo para aprender tudo, e se perdermos muito tempo quando ele anda no primeiro ciclo, a ensinar coisas que não vão ser úteis, eles não vão ter tempo de aprender as outras. Portanto, a autodeterminação é a mais útil. Ao nível da faixa etária em que eles estiverem, se sempre foram estimulados com esta orientação, provavelmente quando se chegar à transição para a vida adulta isso é mais simples” (Psicóloga).

Demonstra-se, assim, que estão presentes no processo de avaliação e orientação vocacional fundamentos teóricos de várias perspectivas. Não obstante, cabe ainda neste ponto identificar as fases que constituem este mesmo processo, no sentido de aclarar, ainda mais, o modo como estas bases teóricas são colocadas em prática.

Como já foi abordado ao longo desta análise, é sabido que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exige cada vez mais rentabilidade. Se isso tem sido um obstáculo para muitas pessoas, para aquelas com deficiências intelectuais o obstáculo é ainda maior. Existe ainda uma tradição de exclusão do mercado de trabalho para as pessoas possuidoras de deficiência. Stoer e Magalhães (2005) apresentam três razões principais para a exclusão de pessoas com deficiência: 1) por se encarar a deficiência como uma *tragédia pessoal* impossível de ultrapassar; 2) por não se reconhecer às

peessoas com deficiência autonomia e cidadania; 3) por se perceberem as pessoas com deficiência como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade, portanto, aquilo que quotidianamente designamos como “um estorvo” ou “um peso” para a sociedade e os seus cidadãos. Todavia, os estudos até agora apontados têm demonstrado que tal não é verdade. Claudino (1997), citando Anderson, chega inclusive a referir, como já foi visto, que no que concerne a pessoas portadoras de deficiências intelectuais “tanto do ponto de vista económico, como do ponto de vista humano são preferíveis a um mero suporte passivo” (1997, p. 89). Relativamente a este assunto a psicóloga menciona que «este estágio abre perspectivas mais realistas, em que nem tudo é completa dificuldade», o que significa que na maior parte das vezes somos nós, em geral, que complicamos algo que pode ser bem mais simples do que parece a uma primeira vista.

Para trabalhar, então, todos estes obstáculos, e tendo em atenção a contribuição de vários argumentos e constructos teóricos basilares, o CEFPI organiza o seu processo de avaliação e orientação vocacional, ou, como lhe chamam, estágio, em duas fases principais. Antes destas duas fases existe ainda um momento mais burocrático e de seleção.

O primeiro passo é o *encaminhamento*. Como foi explicado,

“Qualquer pessoa, de qualquer organização, a família...” (Psicóloga)

pode fazer o encaminhamento de um jovem.

“Às vezes, quando são mais crescidos, até o próprio toma a iniciativa, conhecendo estes serviços”;

embora

“A maioria das pessoas (...) [seja] encaminhada pelas escolas” (Psicóloga).

Logo após o encaminhamento é realizada uma *entrevista de triagem*. De acordo, uma vez mais, com a psicóloga da instituição,

“A entrevista de triagem tem como objetivo perceber se este estágio de orientação é ou não adequado para a pessoa que o está a procurar”.

No decorrer deste momento a instituição tenta, igualmente,

“compreender o pedido e fazer contactos, encaminhar para outras organizações e facilitar que a pessoa seja diretamente encaminhada” (Psicóloga).

De salientar o facto de esta entrevista ser realizada

“sempre na presença do encarregado de educação ou do responsável pelo jovem e do próprio jovem, exceto quando se trata de uma pessoa independente” (Psicóloga),

o que demonstra, novamente, que logo desde o início o estagiário adquire um papel ativo no seu próprio processo, como já foi discutido.

No final passam, ainda, por um momento de *avaliação médica*,

“no sentido de verificar se existem contraindicações; se podem frequentar à vontade qualquer área; se têm problemas de saúde que o impeçam; se nós próprios temos de ter alguns cuidados com a saúde deles e, se isso estiver resolvido, iniciam o estágio” (Psicóloga).

Na altura em que se realiza a avaliação médica o estagiário e a sua família levam para casa um livro de acolhimento,

“que explica tudo, para lerem antes de virem para o estágio” (Psicóloga).

Termina, assim, a primeira etapa deste processo.

Chega-se, então, finalmente, à primeira fase do estágio – *Exploração*. Nesta fase o principal objetivo é «conhecer o candidato nas suas múltiplas dimensões criando as condições para que ele seja interveniente neste processo» (CEFPI, 1994, p. 33). Num primeiro momento informam-se os estagiários acerca das regras de funcionamento do estágio, do processo de avaliação e das diferentes áreas profissionais. «Para isso faz-se a apresentação dos elementos da equipa e dos candidatos entre si e procede-se à elaboração de dossiers e áreas profissionais a serem analisados coletivamente, privilegiando o trabalho de grupo conciliado com atividades individuais» (CEFPI, 1994, p. 33). Num segundo momento, os estagiários executam um conjunto de exercícios base, cujo objetivo é analisar a motivação de cada estagiário e fazer uma primeira avaliação das competências de cada um.

Conforme a psicóloga explicou no decorrer da sua entrevista,

“Na primeira fase, que designamos por exploração, o primeiro dia é o dia do acolhimento e é muito importante”.

Durante a manhã do primeiro dia é feita uma reunião com os estagiários e os seus encarregados de educação, onde é visionado um vídeo explicativo do funcionamento da instituição, seguindo-se um breve encontro a equipa, mediado pela assistente social, onde as famílias podem tirar dúvidas e fazer algumas recomendações quando aos seus educandos –

“No primeiro dia de estágio tentamos, primeiro com eles e com a família, explicitar muito bem como é que isto funciona”; “Quando iniciam, nessa primeira reunião, são confirmadas essas informações com eles e com as famílias e vêem um filme que mostra as áreas que vão experimentar e como o estágio funciona” (Psicóloga).

De seguida, e após as famílias irem embora, os estagiários são apresentados ao resto da equipa e apresentam-se. Aqui dá-se início ao trabalho em grupo –

“O grupo vai ter que se organizar como grupo”; “Há muito trabalho em grupo com a apresentação. Há uma certa dinamização do grupo para se conhecerem, para conhecerem os técnicos, para criarem aqui algum vínculo” (Psicóloga).

É nesta primeira reunião que a equipa começa a aferir a noção que cada estagiário tem do que o espera –

“A pessoa tem o direito de perceber o que é o estágio e de exprimir se está interessado, independentemente da família ou da escola achar que é uma coisa importante” (Psicóloga).

Isto significa que desde cedo os estagiários começam a ser autores das suas próprias decisões –

“Caso seja necessário vão ver o local, vão ver a quem se aplica, é-lhes bem explicada a situação de maneira a que eles comecem desde logo a tomar decisões” (Psicóloga).

Na segunda parte do dia, procede-se, então, à primeira análise das escolhas vocacionais. Esta é uma das fases em que a instituição procede à aplicação de testes, seguindo as conceções de uma abordagem traço-fator, mais exatamente aplicando um teste de interesses a cada um –

“A pesquisa através de um teste de interesses e através de um dossier de profissões ajuda-os a abrir as perspetivas relativamente a áreas possíveis. É uma situação muito exploratória através de fotografias e imagens” (Psicóloga).

É de salientar a afirmação da psicóloga de que este

“é o dia em que normalmente acontecem todas as resistências, ou acontecem a maioria das dificuldades do primeiro impacto”.

No dia seguinte dá-se início às experiências de trabalho –

“Experimentam todas as áreas, para confirmar se gostam ou não e se têm ou não têm competências, através da realização prática” (Psicóloga).

Durante a realização dos diferentes exercícios, os estagiários são sempre acompanhados pelos monitores. Em simultâneo, procede-se «à avaliação de todas as avaliações consideradas pertinentes para apreensão das dimensões psicossocial e clínico-funcional» (CEFPI, 1994, p. 34). Nas avaliações a equipa segue as diretrizes da CIF, conforme está disposto no anexo V e VI.

Resumindo, esta é, essencialmente,

“uma fase exploratória, para contactarem com materiais, ferramentas; para terem uma primeira ideia do que é a profissão; evoluírem no seu autoconhecimento, o que se pode operacionalizar como: ‘tenho jeito para isto’ e ‘não tenho jeito para isto’: ‘tenho capacidade para isto’ e ‘não tenho capacidade para isto’; ‘deve haver uma coisa para a qual eu tenho capacidade’” (Psicóloga).

Ou seja, é principalmente durante a fase de exploração que o estagiário começa a atenuar as suas ideias e crenças irrealistas, pois durante as suas experiências de trabalho

ele vai estar em contato com a realidade, ou pelo menos uma realidade que é muito próxima do contexto de trabalho –

“quando tem essa expectativa irrealista tentamos trabalhar isso em entrevista e durante a fase de exploração, procurando que se vão capacitando de que aquela área tem exigências ou tem componentes muito complexos para eles, tanto em termos de desempenho aqui, como sobretudo em termos de emprego” (Psicóloga).

Como foi explicado durante a entrevista,

“há casos em que se o jovem tem uma atitude muito rígida de ‘só quero isto e é a única coisa que eu quero’ e ‘eu acho que tenho capacidade’, e não desiste dessa situação, nós temos mesmo que o confrontar com a realidade. Permitimos-lhe que faça o trabalho, que se confronte com o insucesso e que possa lidar com isso” (Psicóloga).

Estas experiências permitem, então,

“passar-lhes a ideia e mostrar-lhes como é que, por exemplo, uma área de serviços administrativos ou de mecânica pode ser exigente lá fora, de maneira a que eles, quando fazem as escolhas, tenham isso em conta. Tentamos impedir que a façam se é muito irrealista, para evitar mais insucesso” (Psicóloga).

Outro fator relevante é a meia hora final de cada dia, dedicada a uma reunião com todos os estagiários e técnicos. Nessa reunião

“Cada um diz o que é que fez naquele dia, se gostou ou se não gostou, e se achou que teve dificuldades ou não. Em grupo causa um maior impacto, porque podem ter dificuldade em explicitar em grupo as suas limitações e tendem a dizer que tiveram jeito para tudo e, ao ouvirem os colegas a dizer que não conseguiram e sobretudo a razão porque não correu bem...” (Psicóloga).

Resumindo, esta primeira fase – a fase de exploração – permite estudar, por parte da equipa, cada caso; mas também permite a consciencialização das limitações por parte de cada estagiário. Desta forma, vai ao encontro daquilo que Barbosa e Melo (1997/1998) consideram um dos fatores mais importantes, que é a individualização dos procedimentos, na medida em que os métodos a adotar vão depender do grau de deficiência, da idade, do nível sociocultural, da situação escolar e familiar, entre outros. Esta individualização é fulcral na medida em que, como explica Enright (1996), enquanto para alguns indivíduos a presença de uma deficiência pode exercer pouca influência no seu desenvolvimento de carreira e planos de vida; para outros o mesmo tipo de deficiência pode afetar profundamente a sua experiência de vida, autoestima e aspirações de carreira.

Após a fase de exploração, segue-se a fase de *Verificação* (2ª fase), onde, a partir de suportes profissionais adequados, e após se definir o percurso mais adequado ao estagiário, este último passa por um programa de avaliação profissional, constituído por exercícios e provas nas áreas escolhidas. Estes exercícios e provas são representativos

dos elementos essenciais de uma família profissional ou de uma profissão. Como explicou a entrevistada,

“Na fase de verificação (...) estão só em duas ou três áreas” e “vão ter de estar três, quatro dias sempre a fazer a mesma coisa numa área, ou pelo menos dentro do mesmo tipo de trabalho, com exercícios de dificuldade crescente”.

O principal objetivo desta fase é «analisar se o percurso definido é compatível com as características do candidato; identificar hipotéticas necessidades de compensação e adaptação; aprofundar o conhecimento a nível psicossocial; estimular e desenvolver o interesse do candidato pela apropriação do seu próprio projeto, informando-o das características das áreas e discutindo obstáculos e sucessos durante o percurso de avaliação» (CEFPI, 1994, p. 34) –

“O objetivo é serem áreas de que gostam e em que têm competência, portanto, terá que ser uma fase em que já se conseguem motivar mais e essa motivação vai ajudar no esforço, porque é uma fase que exige mais esforço” (Psicóloga).

Todavia, e como tem sido política desde o início do estágio, e visto também a tomada de consciência ser uma das tarefas basilares para cada estagiário, se mesmo sendo muito irrealista este insistir num determinado percurso profissional, então,

“Permitimos-lhe que faça o trabalho, que se confronte com o insucesso e que possa lidar com isso” (Psicóloga).

Também nesta fase é realizada, diariamente, uma reunião com todo o grupo, até porque

“A fase da verificação é um trabalho aprofundado em que o jovem já está supostamente integrado no grupo. O grupo estará mais tranquilo, já encontraram as suas formas de ligação e, portanto, estarão, em princípio, com mais condições” (Psicóloga).

Porém, como refere a psicóloga, ‘isto é teoricamente’, pois pode dar-se o caso de não ser assim em algum dos grupos. O objetivo, mais uma vez, destas reuniões, é a autorreflexão e a tomada de consciência –

“a reunião corresponde a um trabalho de autorregulação, no sentido de pensarem: ‘o que é que eu fiz hoje?’; ‘em que é que fui bom?’; ‘em que não fui tão bom?’; ‘isto também não é grave, não posso ser bom a tudo?’; e gerir isto em meia hora de grupo” (Psicóloga).

Como vem mencionado no livro de apoio do CEFPI, e que importa aqui clarificar, é que «Sempre que necessário o candidato poderá nesta fase do processo, voltar à fase de Exploração para redefinição do percurso. Seja por interesse manifestado pelo próprio ou indicação da equipa de avaliação» (CEFPI, 1994, p. 34).

Esta forma de agir e pensar vem de encontro às ideias de Super (Leung, 2008) de que as capacidades são variáveis em função do indivíduo e o autoconceito funciona

como um fator essencial ao desenvolvimento sucessivo das etapas percorridas por cada indivíduo ao longo da sua carreira. O fascínio e interesse por parte dos profissionais ligados ao desenvolvimento vocacional surge, também, porque foi o primeiro autor a rejeitar a ideia de seleção de um emprego ou profissão como um acontecimento pontual, que termina quando se conjuga uma pessoa a um emprego. Na verdade, para Super, e para todos os outros que se inserem no mesmo modelo, a carreira é definida como a combinação e sequência dos papéis desempenhados por um indivíduo no decorrer da sua vida. A constituição genética de uma pessoa, modificada pelas suas experiências e as condições geográficas, históricas, sociais e económicas são determinantes que afetam as preferências, escolhas, a entrada no trabalho e o assumir o papel de trabalhador, bem como as mudanças de papéis. Ou seja, existe sempre a possibilidade e a oportunidade de um determinado indivíduo, ao mudar de papel, regressar a um estágio anterior. Fesch (1997) é peremptória nesta matéria quando refere que as decisões vocacionais não são estáticas.

Quanto ao trabalho da equipa, «O programa de avaliação profissional, sendo orientado pelos monitores de avaliação supõe o envolvimento de todos os técnicos da equipa» (CEFPI, 1994, p. 34) –

“tudo isto que estou aqui a dizer é trabalho que tem de ser sempre em equipa. Aquilo que eu refiro (...) como sendo uma situação individual, em que eu posso conversar com o jovem e aprofundar aspetos da sua vida, dos seus interesses, deverá ajudá-lo depois, nas oficinas, a conseguir, de forma mais estável, aceitar a correção, aceitar que não está a correr tão bem, aceitar aquilo para que não tem jeito, e que isso também não é assim tão grave” (Psicóloga).

Como demonstram as duas afirmações anteriores, o trabalho em equipa pressupõe a colaboração de todos os elementos para que haja um trabalho em conjunto que navegue na mesma direção. Por outras palavras, se se trata de um jovem com ideias irrealistas enraizadas, cabe a toda a equipa trabalhar para a tomada de consciência do mesmo dessas crenças. Para que tudo isto aconteça, a equipa faz reuniões semanais, mais extensas, por norma às quartas-feiras à tarde, onde cada caso é discutido, trocando impressões, avisos e informações; mas também conversam, sempre que necessário, diariamente.

No final da fase verificação, e quando o percurso através do estágio evoluiu positivamente, chega-se à última fase, a construção do *Plano de Desenvolvimento Pessoal* (PDP), cujo objetivo é «construir um projeto profissional que integre os interesses do candidato construídos também a partir da sua implicação no processo. Para

isso torna-se necessário a adoção de uma estratégia de funcionamento interdisciplinar que permite a compreensão aprofundada da problemática da pessoa na sua totalidade» (CEFPI, 1994, p. 35) –

“Depois, no final, quando terminam a fase de verificação e a equipa considera, e eles também constata, que está identificada a área de trabalho mais indicada para cada um; e nós consideramos que já temos um conhecimento bastante aprofundado da situação do jovem, não só pela observação prática, mas pelas informações recolhidas junto das pessoas que o conhecem (escolas, médicos, psicólogos, instituições que os acompanharam), é definido o projeto de cada um” (Psicóloga).

Este projeto, o PDP, é desenvolvido com o estagiário. Na verdade, é construído na sua maioria pelo estagiário, tendo apenas a presença da psicóloga ou da assistente social a acompanhar e a orientar todo o processo, pois, como foi frisado na entrevista,

“O nosso papel, na altura em que eles escolhem as áreas, é também impedir que escolham uma área excessivamente exigente para eles” (Psicóloga).

Mais especificamente, o PDP consiste num inventário onde os jovens identificam, em três contextos distintos – família, comunidade e trabalho, os seus pontos fortes e as suas dificuldades. A mesma informação é, alguns dias antes, recolhida junto dos encarregados de educação, com o intuito de, no dia da elaboração do documento, o técnico ser capaz de melhor orientar e, inclusive, confrontar, o jovem com as conclusões a que este vai chegando –

“Eles identificam claramente nos três contextos – família, comunidade e trabalho - o que é que já fazem sozinhos e o que é que não fazem. Esta identificação é facilitada por nós com a ajuda da mesma informação recolhida junto dos pais, em que os confrontamos com isso. Os pais dizem ‘ele em casa não é capaz de fazer isto’ e ele diz ‘eu sou capaz’, e nós conversamos sobre isso e chegamos a um acordo. E ele depois admite ou concorda que de facto nem sempre faz, ou não é capaz, e isso aparece no perfil” (Psicóloga).

No mesmo documento onde registam os seus pontos fortes e os pontos que ainda têm de trabalhar, também identificam quem os vai ajudar a superar as dificuldades ainda sentidas. Estas entidades são, normalmente, a família e/ou a escola, mas outras entidades podem estar envolvidas, como, por exemplo, psicólogos, psiquiatras, serviços de saúde, etc.⁸. Como assinala a terapeuta a quem foi conduzida a entrevista,

“Isto é tudo conversado com eles. Se eles têm, por exemplo, que aprender a autorregular os seus comportamentos, ou têm que aprender a lidar com as suas emoções, tentamos ajudá-los a perceber que o tratamento médico é importante para isso, tal como o apoio psicológico, ou frequentarem determinadas atividades. E essas situações ficam registadas no próprio plano, que é falarem com alguém, terem acompanhamento por alguém, terem apoio...”

⁸ Anexos XI e XII – *PDP: Aprendizagens a fazer pela Margarida após o estágio* e *PDP: Aprendizagens a fazer pelo André após o estágio*.

Por outras palavras,

“No PDP elenca-se um conjunto de competências que nós não temos a certeza absoluta se o jovem consegue atingir e até que ponto consegue chegar, mas estão lá todas. Eu posso considerar que o André tem, poderá ter dificuldades em tomar decisões, mas neste momento isto é colocado no PDP, como é colocado no da Margarida, como é no de outro jovem qualquer” (Psicóloga).

No final do registo destes pontos, é chegada a altura de tomar uma decisão, ou seja, decidir qual o melhor percurso a seguir. Uma vez mais, é fundamental que esta decisão seja tomada pelo próprio estagiário, embora sempre sob a orientação do técnico que o acompanha:

“Começar por lhe dar informações sobre o que é que vai ser o emprego; colocar no seu PDP que isso é uma coisa importante e, sobretudo, ajudá-lo a definir uma coisa que resulta de uma negociação, que é ele perceber que por não ter gostado das tarefas todas que fazem parte da área alimentar, aquela área pode não ser a melhor, e então haverá uma alternativa. E no PDP aparecem as duas coisas” (Psicóloga).

De novo, importa salientar que a escolha nunca é vista como final e a tomada de decisão pode voltar para um estágio ou subestádio anterior, como afirmam os teóricos das perspetivas desenvolvimentistas.

8.4.4 - A importância das competências de tomada de decisão nos dois jovens (Margarida e André).

Chega-se agora à última análise desta investigação e, talvez, a mais relevante. A análise dos dados recolhidos referentes a esta temática não permite um estudo exaustivo que dê resposta a todas as questões existentes. Todavia, não deixa de ser um contributo precioso para as conclusões já atuais, na medida em que a investigação realizada se centrou nas capacidades e competências de tomada de decisão de dois jovens, ao longo de um mês de estágio, mês, este, que por sua vez corresponde a um processo de avaliação e orientação vocacional.

As principais teorias em volta desta temática foram assinaladas na primeira parte deste documento, pelo que aqui se dará apenas primazia às conclusões alcançadas a partir dos dois casos estudados – a Margarida e o André. No entanto, começemos por abordar esta questão sob uma perspetiva mais geral. Porque não começar por analisar até que ponto este mês de estágio contribui efetivamente para um aumento das competências dos jovens que o frequentam? Relativamente a este ponto, a psicóloga da instituição explica:

“Como é que um jovem que chegou aqui e não fazia a menor ideia do que isto era, passado um mês, e com estas dificuldades, consegue tomar a decisão? De facto consegue dizer, por vezes

verbaliza, mas não tem a noção completa do que é que isso significa. Mas iniciou-se um percurso e daí a vantagem de isto ser feito cedo, em que a seguir os participantes do seu desenvolvimento vão ter que ir nessa linha”.

Ou seja, o que se pode depreender é que um mês não é, de todo, o suficiente para um jovem com deficiências intelectuais ser capaz de sozinho tomar qualquer decisão, mas, não obstante este facto, o processo é aqui iniciado. Cabe, por isso, à família, à escola e a outras instituições envolvidas dar seguimento a um processo que foi, finalmente, encetado.

Um dos grandes problemas quando se coloca a questão da tomada de decisão neste grupo de pessoas, de acordo com a opinião da psicóloga, é que

“a questão da tomada de decisão, que implica sobretudo poder fazer escolhas, é das coisas menos trabalhadas com estes jovens. (...) eles nem sequer estão presentes quando se decidem coisas a seu respeito, não estão nada habituados...”.

Conforme foi explicando,

“Claro que a questão cognitiva tem aqui alguns aspetos importantes, porque implica que eles saibam jogar com várias alternativas, que saibam ver os prós e os contras das alternativas. Mas, na minha opinião, é possível tomar decisões menos com competências cognitivas menos desenvolvidas. É possível fazê-lo exatamente ao mesmo nível de outras competências que eles aprendem. Ou seja, aquilo que se poderá fazer em idades mais precoces é que estas crianças, estes jovens, precisam de aprender que podem pelo menos dizer o que é que gostam mais ou o que não gostam, e normalmente nem sequer lhes é perguntado”.

Esta afirmação corrobora a ideia defendida na primeira parte deste documento de que uma deficiência pode limitar o tipo de experiência de vida, o que, por sua vez, ajuda a moldar a exploração e o desenvolvimento de carreira de uma pessoa e, por isso, as competências de tomada de decisão, pois mudam-se as experiências que o indivíduo vivencia.

Como estas competências não são trabalhadas desde tenra idade, é muito difícil para estes jovens, nesta fase da sua vida, conseguirem distinguir aquilo que gostam daquilo que são capazes de fazer. Na verdade,

“Normalmente dizem que gostam daquilo que são capazes e confundem” (Psicóloga).

Mas isso, claro está, é consequência do não treino de uma competência muito importante e que no caso de pessoas sem deficiência é trabalhada de uma forma muito precoce e é, inclusive, um trabalho que surge de uma forma natural, a que quase muito pouca reflexão se dedica. Ou seja, usando as palavras da entrevistada,

“Quando há uma criança sem deficiência, isso é uma coisa que acontece espontaneamente e é normal nos educadores, às vezes até é exacerbado, no sentido que podem escolher tudo, podem dizer tudo o que gostam, tudo o que querem, e nem sempre estão preparadas para exprimir opiniões. Com esta população passa-se exatamente o oposto”.

Esta afirmação vai de encontro à declaração de Azzopardi (s/d) de que a maioria destes indivíduos não tem, normalmente, permissão para expressar quaisquer desejos ou preferências quanto a questões que até não seriam particularmente arriscadas ou perigosas para a sua própria saúde e segurança. Na opinião do autor, estes indivíduos estão, usualmente, limitados, por exemplo, nas escolhas que conseguem fazer acerca do que comer, do que vestir, o que fazer nos seus tempos livres, com que pessoas ficar, quando acordar de manhã, quando ir para a cama de noite..., e por vezes nem isso. É demasiado comum observar que, muitas vezes, pessoas com deficiência encontram-se em situações onde as pessoas sem deficiência, de uma forma explícita e implícita, tomam decisões por elas, seja por uma questão de superproteccionismo ou por puro paternalismo.

Como trabalhar, então, estas questões da escolha e do gosto com esta população? A resposta surge com a seguinte asserção:

“Um aspeto muito interessante é começar, por exemplo, a escolher a roupa todos os dias. A escolha da roupa tem várias dimensões: a adequação da roupa ao tempo, à ocasião e ao local para onde vão. Sozinhos não conseguem desenvolver essa aprendizagem. Normalmente a família não a desenvolve, o que fazem é escolher por eles, porque partem do princípio que eles não podem aprender isto. Esta aprendizagem é perfeitamente possível em jovens com mais comprometimento cognitivo. (...) Implica aspetos concretos do quotidiano. Mas não são ensinados a fazer isso e vestem o que a mãe diz para vestir” (Psicóloga).

O obstáculo à implementação desta competência na personalidade torna-se ainda mais gravoso, pois

“se o jovem manifesta gostos diferentes, isso não é trabalhado, como qualquer adolescente que quer ter roupa de moda, ou que quer vestir como os colegas, etc. Não é minimamente trabalhado com eles em termos de conversa, em termos de discussão e negociação. Portanto, este é um dos exemplos da ausência de situações prévias em que eles foram desenvolvendo a capacidade de fazer escolhas” (Psicóloga).

A psicóloga acrescenta ainda que

“Da mesma forma que se lhes ensina a tomar banho sozinhos ou a lavar a cara, ou a cuidarem da sua higiene e a tomar o pequeno-almoço e a estar à mesa corretamente, também se ensina que podem escolher a roupa e poderão fazê-lo, por exemplo, entre várias alternativas possíveis” (Psicóloga).

É por este motivo que, na opinião geral da equipa que acompanha estes jovens ao longo do estágio, mas explicado pela pessoa da entrevistada, é tão difícil, logo desde o primeiro dia, explicar-lhes que cabe a eles, e apenas a eles, a decisão de frequentarem ou não o estágio -

“Eu tenho imensa dificuldade em que eles verbalizem o que é isto da escolha. ‘Vocês podem escolher’, e eles não são capazes de dizer isto assim. Ora, quando não o dizem é porque nunca o disseram ou porque não foi trabalhada esta questão da possibilidade de fazer uma escolha”.

Esse passa, por isso, a ser, um dos primeiros trabalhos da psicóloga, e da restante equipa, logo no primeiro encontro:

“quando começam o estágio (...) nós perguntamos: ‘mas então, o que é que vocês acham que estão a fazer aqui? Quem é que vos mandou?’, eles dizem ‘foi a escola’. ‘Mas vocês? O que é que acham que vêm fazer para cá?’. (...) A maioria não consegue dizer ‘eu venho fazer isto’. Explicamos melhor e depois perguntamos: ‘agora já perceberam o que é que vão cá fazer? E agora, querem ou não querem?’. Eles têm que dizer ‘quero, eu quero ficar’. ‘têm a certeza, não há dúvidas?’. Levamos isto até às últimas consequências, no sentido de que se algum disser ‘ah, não tenho a certeza’, ‘então vamos conversar um bocadinho mais. Qual é a sua dúvida?’. E mais uma vez centramo-nos nele” (Psicóloga).

A ideia, na perspetiva de todos os elementos da equipa

“é tornar isto dissonante, para eles se verem com possibilidade de determinação, de tomar decisões” (Psicóloga).

Claro está que, e conforme nos alerta a psicóloga,

“a forma de trabalhar isto faz com que tenha riscos, que é o jovem dizer ‘não, mas eu quero ir embora’. Mas nós corremos o risco. Preferimos correr esse risco porque é este o objetivo do trabalho. Durante o estágio isto pode acontecer várias vezes”.

Retomando, então, o que estava a ser analisado anteriormente, não é pelo facto de uma pessoa possuir uma deficiência que esta se torna incapaz de tomar decisões autónomas e conscientes –

“Mesmo as pessoas que têm mais dificuldades cognitivas podem perfeitamente iniciar processos de tomada de decisão, que são muito básicos, que nós nem pensamos neles como tomada de decisão, mas que os preparam para terem iniciativas” (Psicóloga).

Isto só não acontece porque

“Os jovens que têm um comprometimento cognitivo maior, e dado que tiveram muito poucas experiências prévias de tomada de decisão e de autodeterminação, são exatamente esses que têm essas dificuldades, porque são aprendizes que vão exatamente no sentido oposto daquilo que eles têm feito” (Psicóloga).

Assim, e de certo modo, este estágio, além de servir para avaliar e orientar vocacionalmente, serve, igualmente, e como já foi referido, para capacitar para a tomada de decisões e para estabelecer uma ligação entre as decisões passadas e as futuras, assegurando unidade e coerência à sua individualização. É, no fundo, uma ‘*intervenção de natureza educativa*’ (Arraiz, 1990), pois as escolhas, feitas pelo sujeito com deficiência, relativamente às opções profissionais, são certas de vir a determinar o estilo de vida que o indivíduo adotará, pelo que as escolhas profissionais afiguram um

momento com um forte impacto na vida global da pessoa e uma tarefa capital no processo de orientação (Fesch, 1997).

No caso da Margarida, o trabalho da equipa centrou-se mais em

“criar um contexto onde ela pudesse também ser entendida, pudesse estar mais contente, sentir-se mais aberta, estar mais satisfeita. No fundo, aqui, é mais o nível de satisfação” (Psicóloga),

devido à forma de ser e estar desta jovem, influenciada por um contexto familiar castrador. Como evoluiu então a Margarida durante este estágio? Antes de mais, é preciso denotar que, e como foi salientado pela psicóloga,

Há um trabalho prévio a este estágio, que foi importante no caso da Margarida. O que notamos é que ela evoluiu na atitude, na autoconfiança, porque é uma menina que tem dificuldades no seu contexto familiar e que depois se tornam dificuldades emocionais. Teve aqui um espaço onde pôde perceber as suas competências, em que se mostrou satisfeita, sentiu-se muito compensada, pôde perspetivar o futuro.

Na verdade, esta jovem, apesar de todo o seu percurso até chegar ao estágio, foi uma jovem que

“desenvolveu alguma competência para tomar decisões” (Psicóloga).

O que acontece é que a sua vida encontra-se

“demasiado cheia de problemas para ter facilidade de decidir as coisas a seu prazer” (Psicóloga).

Dáí que na opinião da entrevistada a jovem seja alguém capaz de tomar decisões sozinha, desde que com suporte –

“Esta miúda pode, de facto, com a evolução, ter outras dificuldades no futuro, mais do ponto de vista pessoal, pela carga complicada que tem neste momento”.

O futuro tem um grande relevo, de acordo com a entrevistada, na vida destes jovens, e é uma linha temporal que não deixa de ter uma grande importância na vida deles, pois, conforme nos explica,

“Nós sabemos que para pessoas com comprometimento cognitivo mais grave, a perceção de futuro é muito complicada, porque exige um nível de abstração maior. Seja pela identificação com elementos mais velhos da família, seja pelos debates em grupo, temos de os ajudar a perceber a vida adulta e as suas exigências”.

No caso da Margarida, a jovem deste estudo, é possível afirmar com relativa certeza, que

“Quando os jovens fizerem a sua formação profissional, (...) e quando sair da formação profissional, é possível perceber que com todo o esforço feito ela conseguiu atingir o máximo que é possível, do ponto de vista cognitivo, para poder tomar decisões” (Psicóloga).

Assim, e tendo em vista o seu percurso no futuro, ficou decidido no seu PDP que

“Quando acabar a escola quero fazer o curso de Pastelaria no CEFPI. Também quero aprender a tratar das minhas coisas sozinha⁹”.

Esta decisão surge, por parte da Margarida, como já foi referido, sob a orientação da técnica que acompanhou a jovem na elaboração do seu PDP, e com base nos resultados alcançados pela mesma ao longo da fase de exploração e verificação. Resultados que, nunca é de mais salientar, foram sempre sendo discutidos e conversados com a Margarida, daí que esta tivesse sempre consciência do seu progresso e desempenho¹⁰. Aliás, no final de cada área de trabalho, a jovem teve oportunidade para registar a sua opinião quanto às tarefas desenvolvidas¹¹.

No respeitante ao André, os objetivos para este jovem ao longo do estágio foram um pouco diferentes, embora também neste caso existissem já algumas vantagens. Enquanto a Margarida era uma jovem com alguma capacidade, já adquirida, para tomar decisões, o André, embora ainda não tivesse essa competência muito desenvolvida, mostrou-se bem preparado para se inserir, em parte, num ambiente de trabalho. De acordo com a psicóloga,

“O André esteve muito bom do ponto de vista do trabalho, tendo em conta que ele tem dificuldades cognitivas mais sérias do que tem a Margarida», pois «chega ao estágio e mostra que sabe estar no local de trabalho”.

Este certo “à vontade” no trabalho advém da sua experiência a trabalhar num café –

“Como ele entrou em coisas muito positivas – tinha experiências em locais de trabalho que desenvolveram as suas competências – habituou-se a comportar-se num local, [e] isso é muito bom. Portanto, isso é reforçado” (Psicóloga).

O que acontece neste caso em particular, e conforme é demonstrado pelo seu PDP, é que, ao contrário da Margarida, o André não termina o estágio ainda capaz de tomar decisões de uma forma completamente independente. Na opinião da entrevistada ele apenas

“Começou aqui um processo onde, pelo menos, está a dúvida instalada. Ele sabe. Não percebe muito bem porquê, mas sabe que a coisa não é bem, bem, como ele gostaria”.

O que significa que no final do estágio, e aquando a elaboração do seu PDP,

⁹ Anexo IX – *Autoavaliação da Margarida acerca das áreas de Verificação*.

¹⁰ Anexo V - *Avaliação da 1ª fase do estágio: “Exploração” (Margarida)*; e Anexo VII - *Avaliação da 2ª fase do estágio: “Verificação” (Margarida)*

¹¹ Como se poderá verificar pelo Anexo IX, correspondente à Autoavaliação da Margarida, não foi possível, durante a fase de investigação, aceder a todos os elementos constantes no processo da jovem.

“há um projeto que está definido, não como uma tomada de decisão absolutamente definitiva, coisa que também não é o desejado” (Psicóloga).

Como foi explicado anteriormente, nem sempre é fácil para um jovem com as características do André fazer a distinção entre aquilo que gosta daquilo que realmente sabe ou tem competências para fazer, visto que

“Está a fazer um PIT na escola, numa área alimentar. É evidente que chega aqui e a área que escolhe é a área alimentar. Mas essa escolha teve de se adequar ao futuro, ajudando-o a pensar que quando for para um emprego, aquilo que vai ser exigido não é o mesmo que é exigido num estágio da escola, onde a velocidade de trabalho, o ritmo, podem ser menores” (Psicóloga).

Isso significa que, e como é compreensível,

“Para um jovem com estas dificuldades cognitivas é difícil pensar ‘porque é que agora me dizem que eu já não devo ir para aqui?’. (...) Porque se ele aprendeu que era bom naquilo e naquele contexto, como é que lhe vamos explicar que indo para um contexto diferente, que é a mesma área, vai-lhe ser exigido outras coisas? Isto é abstrato. Ele teria que estar a vivenciar a situação concreta para perceber que num restaurante a sério, num emprego a sério, lhe ia ser exigido coisas que ele terá mais dificuldade em fazer. (...) isto é um desafio enorme para a tomada de decisão” (Psicóloga).

Sendo assim, não se pode afirmar que a decisão tomada no seu PDP tenha sido uma decisão totalmente consciente. Quando inquirida sobre este aspeto, a psicóloga explica que, no caso do André em particular, este jovem

“É consciente àquele nível [a tomada de decisão]. Não é absolutamente conseguida do ponto de vista da saída daqui para um emprego. Era impossível e nem é isso que se pretende”;

acrescentando ainda que

“Em termos de área, ele veio para este estágio perceber se aquela era uma boa área ou não. Quando se confronta com a situação de que aquela pode não ser a mais adequada, nós apenas iniciamos um processo. Não é possível num mês mudar aquilo que ele foi construindo durante algum tempo”.

Assim, coube aos técnicos que o acompanharam

“Começar por lhe dar informações sobre o que é que vai ser o emprego; colocar no seu PDP que isso é uma coisa importante e, sobretudo, ajudá-lo a definir uma coisa que resulta da negociação, que é ele perceber que por não ter gostado das tarefas todas que fazem parte da área alimentar, aquela área pode não ser a melhor e então haverá uma alternativa” (Psicóloga).

Isso significa que o André

“Pode não perceber porquê, mas há aqui pelo menos uma dimensão que ele foi começando a entender, que é ‘parece que isto não é bem, bem, aquilo que eu preciso para depois no futuro ser um bom trabalhador’” (Psicóloga).

O que aconteceu é que no final ele acabou por perceber que

“aquilo que gostava mais, que no fundo é aquilo em que ele tem mais prática, e onde se sente confortável, e que sente que as pessoas que o gratificam por isso no sítio onde está, não era aquilo que era desejável para um emprego” (Psicóloga).

No que diz respeito ao resultado do PDP do André, este jovem escreve que

“quando acabar a escola quero ir para o CEFPI fazer um curso de montagens. Também gostei de pastelaria mas não gostei de todos os trabalhos. Também quero aprender a tratar as minhas coisas sozinho¹²”.

De acordo com a psicóloga, técnica que o auxiliou no decurso da elaboração do seu PDP,

“como têm muita dificuldade em o fazer sozinho, é natural que se prendam a uma solução, que foi a solução perfeita naquele momento, que é muito gratificante, porque ele é gratificado na escola pelos resultados, é gratificado pela família. Isto é uma aprendizagem de gratificação que exige uma flexibilidade cognitiva e que vai ter que ser trabalhado mais pelo concreto da situação do que pelo abstrato”.

Esta afirmação pode ser explicada através da conclusão de Fesch (1997), de que jovens com deficiência são demasiado dependentes de reforços imediatos, seja por parte das suas famílias, seja por parte dos professores, pares e/ou outros cuidadores, sobre o seu desempenho em qualquer esfera em que esteja inserido (académica, profissional, social, familiar, etc.), daí a maior dificuldade em o André entender que a sua primeira escolha talvez não seja a mais indicada -

“o aspeto que foi mais fácil trabalhar com ele na pastelaria, para começar a pensar que a pastelaria não é a melhor área para ele, é que dentro da pastelaria há coisas que ele não gosta de fazer, há tarefas que ele não gosta e, portanto, teria que as fazer sempre todas no local de trabalho” (Psicóloga).

O que estas afirmações significam é que a perspetiva de futuro para um jovem com o nível cognitivo do André é diferente da nossa. Ou seja, por outras palavras, jovens como o André

“Podem achar que é normal quando forem adultos serem independentes, casarem e terem filhos, mas isto é dito teoricamente, digamos, como sendo uma coisa com a qual se identificaram com outros adultos, mas não sabem, ou não têm a perceção, de quais são as implicações dessa opção” (Psicóloga).

O caso do André vai de encontro ao apresentado por Claudino (1997), quando menciona que as expectativas irrealistas são das maiores dificuldades da orientação na carreira em pessoas com deficiência intelectual. A inclusão de estratégias de tomada de decisão e a ajuda na utilização das decisões mais imediatas, com o objetivo de testar a realidade e modificar o autoconceito, devem fazer parte das competências básicas do desenvolvimento de carreira de qualquer pessoa, sobretudo daquelas portadoras de deficiências intelectuais. Perante esta evidência, a psicóloga sugere que

Aquilo que seria ideal é que a escola e a família, depois deste estágio, conseguissem desenvolver planos onde centrasse a intervenção exatamente nesta linha de ‘eu posso decidir,

¹² Anexo XII – PDP: *Aprendizagens a fazer pelo André após o estágio.*

“eu posso escolher. Já houve uma decisão, portanto, agora qual é a linha do meu projeto?”. (...) Acho que a maioria destes jovens e das famílias precisa de perceber que existe uma continuidade. (...) este estágio abre perspectivas mais realistas, em que nem tudo é completa dificuldade”.

Assim como no caso da Margarida, a decisão final, registada no PDP do André, e mais tarde discutida com a encarregada de educação do jovem, fundamentou-se nas avaliações e no desempenho que o mesmo teve no decorrer das áreas de trabalho que experimentou¹³, assim como na sua própria tomada de consciência das dificuldades que sentiu¹⁴.

¹³ Anexo VI – Avaliação da 1ª fase do estágio: “Exploração” (André).

¹⁴ Anexo VIII - Avaliação da 2ª fase do estágio: “Verificação” (André).

Conclusão

Como foi demonstrado neste documento, ainda existe uma grande fatia da população mundial que continua a acreditar que as pessoas com deficiência intelectual, principalmente quando esta é severa, não são capazes de fazer escolhas ou tomar decisões de uma forma autónoma e independente. Todavia, a presente investigação corrobora o que os muitos estudos feitos até à data têm vindo a comprovar. Esta ideia generalizada é inexata. Por muito severa que seja a deficiência que um indivíduo possui é possível a este tomar decisões, fazer escolhas, ter preferências, ter sentido de gosto...

A tomada de decisão é uma competência, entre muitas outras, que necessita ser treinada desde idade muito precoce. O desenvolvimento de uma preferência ou de um gosto surge das experiências de vida de um sujeito, surge da sua capacidade de decidir, e, por sua vez, a sua capacidade de decidir surge do facto do sujeito ser capaz de reconhecer o que prefere, o que quer, o que mais gosta. É por este motivo que, como ficou demonstrado com a Margarida e o André, importa, desde muito cedo, dar espaço para o desenvolvimento das competências de tomada de decisão. Só o passar dos dias e a experiência ditarão qual o nível de suporte que estes dois jovens necessitarão no seu futuro. Por enquanto, resta dar-lhes liberdade para tomar decisões, pois, no fundo, a falta de liberdade e espaço para o fazer é o que acontece com pessoas com características como a dos dois jovens estudados. E esta falta de liberdade nasce, embora que inconscientemente, do preconceito.

Outra das conclusões a que esta investigação chega é que é contraproducente e imprudente compartimentalizar as questões. Embora possa ser, em muitos casos, o mais adequado, compartimentalizar temáticas, objetivos de investigação, etc.; a verdade é que acabamos por não ser capazes de ver o todo, ou seja, o indivíduo, mas sim as partes que o caracterizam. Será isso o mais indicado? A pergunta fica, a resposta cabe a futuras investigações na área da deficiência intelectual alcançar.

Para terminar, importa frisar que um estudo como o realizado para esta dissertação é demasiado limitador. Na verdade, este apenas serve para levantar as pontas de muitos véus, como se diz na gíria popular. Os resultados alcançados, embora indo ao encontro das conceções teóricas de muitos autores, levantam muito mais perguntas do que aquelas a que respondem. Mas será isso de todo negativo?

O mundo é complexo, a natureza é complexa, a física é complexa, a ciência é complexa... Mas o ser humano é muito mais que complexo. Ele é subjetivo, ele é único, ele é um mistério sem fim... Por isso a resposta à anterior pergunta é não. Não é negativo que surjam mais perguntas que respostas. O ser humano é constituído por miríades de perguntas ligadas e conetadas umas às outras. É uma constelação infinita de realidades e possibilidades. Esta investigação, dedicada aos processos de avaliação e orientação vocacional de indivíduos com deficiência intelectual, é apenas o início. É uma porta aberta...

Referências

- Alves, M. M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção Centradas na Família*. Viseu: PsicoSoma.
- Aromaa, E., Tolvanen, A., Tuulari, J., & Wahlbeck, K (2010). Attitudes toward people with mental disorders: the psychometric characteristics of a Finnish questionnaire. *Society Psychiatric Epidemiol*, 45, 265-273. doi: 10.1007/s00127-009-0064-y.
- Arraiz, A. (1990). Problemática laboral del deficiente mental. In M. Bueno, S. Molina, & A. Seva, (eds.), *O Deficiente Mental* (pp. 309-340). Barcelona, Espanha: Aspetos Psicossociales Espaxs.
- Azzopardi, A. (s/d). *Career Guidance for Persons with Disability*. Malta: European Union Programmes Agency.
- Barbosa, M. F., & Melo, M. J. (1997/1998). Deficiência e avaliação vocacional: visão tradicionalista ou necessidade. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 93-97.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- CEFPI (1994). *Avaliação e Orientação Profissional: uma metodologia*. Porto: Projeto Horizon.
- Claudino, A. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa, Portugal: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Crites, J. O. (1981). *Career Counseling: Models, Methods, and Materials*. EUA: McGraw-Hill, Inc.
- Díaz, M. P., & Bonjoch, M. R. (2007). Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. In *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- Enright, M. (1996, dezembro). The relationship between disability status, career beliefs, and career indecision. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 40 (2). Retirado de

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9709153563&site=ehost-live>.

Enright, M. S., Conyers, L. M., & Szymanski, E. M. (1996). Career and Career-Related Educational Concerns of College Students With Disabilities. *Journal of Counseling & Development*, 75, 103-114.

Fabela, S. (2001/2002). Os significados da avaliação vocacional no contexto da reabilitação de pessoas com deficiência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 285-293.

Fabian, E., Beveridge, S., & Ethridge, G. (2009). Differences in Perceptions of Career Barriers and Supports for People with Disabilities by Demographic, Background and Case Status Factors. In *Journal of Rehabilitation*, 75 (1), 41-49.

FEAPS, (s/d). *Discapacidade Intelectual*. Retirado de http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/di_di.pdf.

Fernandéz, J. M., & Ceballos, G. B. (2010). A Animação Sociocultural, a Cidadania e a Participação em Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. In M. Lopes & M. Peres (Coord.), *Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais* (pp. 165- 177). Chaves, Portugal: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Ferreira, M., Nogueira, D., & Pereira, L. (2008, janeiro). *Desenvolvimento de carreira e saúde mental*. Retirado de <http://www.psicologia.com.pt>.

Fesch, M. (1997). *Avaliação Vocacional junto de jovens com deficiência: construção de uma escala de avaliação de desempenho* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Forrest, H. (2005, julho). *Disability and Work: Inclusion or Coercion?*. Trabalho apresentado na Conferência Australiana de Políticas Sociais, Universidade de New South Wales.

Gobelet, C., & Franchignoni, F. (2006). *Vocational Rehabilitation*. França: Springer.

- Hergenrather, K., Rhodes, S., Turner, A., & Barlow, J. (2008). Persons with Disabilities and Employment: Application of the Self-efficacy of Job-seeking Skills Scale. *Journal of Rehabilitation*, 74 (3), 34-44.
- Irvine, A., & Lupart, J. (2008). Into the workforce: Employers' perspectives of inclusion. In *Developmental Disabilities Bulletin*, 36 (1), 225-250.
- Kristen, V. Y., Lease, S. H., & Strauser, D. R. (2005). Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48 (3), 130-138.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In Athasou, J. A., & Van Esbroeck (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-131), s/l: Springer Science + Business Media B. V.
- Machado, M. L., & Chiari, B. M. (2009). Estudo das Habilidades Adaptativas Desenvolvidas por Jovens com Síndrome de Down Incluídos e não Incluídos no Mercado de Trabalho. In *Saúde e Sociedade*, 18 (4), 652-661. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400009&lng=en&nrm=isso.
- Magalhães, A., & Stoer, S. R. (2005). «A diferença somos nós». *A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- McMahon, M. (2008). Qualitative Career Assessment: a higher profile in the 21st century?. In Athasou, J. A., & Van Esbroeck (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 565-585). S/l: Springer + Business Media B. V.
- Mendes, M. (2010). *Transição para a vida adulta dos Jovens com Deficiência Mental* (dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti: Porto.
- Nascimento, A. T. (2008). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: da Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação – Estudo de caso de uma organização* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho: Minho.

- Nota, L., & Soresi, S. (2009). Ideas and thoughts of Italian teachers on the professional future of persons with disability. In *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (1), 65-77.
- Ohler, D., Levinson, E., & Hays, G. (1996). The relationship Between Career Maturity and Congruence, Consistency, and Differentiation Among Individuals With and Without Learning Disabilities. *JEC*, 33, 50-60.
- Philips, S., & Pazienza, N. (1988). History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making. In Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (Eds), *Career Decision Making* (1-31). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reekie, F. (1995). Strategic Action Plans With Clients Who Have Learning Disabilities. In *JEC*, 32, 164-180.
- Rothman, T., Maldonado, J. M., & Rothman, H. (2008). Building self-confidence and future career success through a precollege transition program for individuals with disabilities. In *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, 73-83.
- Santos, E. (1996). Aconselhamento de Carreiras: Aspetos Nucleares e Revisão Bibliográfica. *Inter Ações*, 4, 58-80.
- Scharfetter, C. (2005). *Introdução à Psicopatologia Geral*. Lisboa: Climepsi.
- Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment*. EUA: Sage Publications.
- Sennett, R. (2001). *A Corrosão do Carácter – as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa, Portugal: Terramar.
- Slaney, R. B. (1988). The Assessment of Career Decision Making. In Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (Eds), *Career Decision Making* (1-31). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, I., & Solberg, V. S. (2008). Career Guidance for Persons with Disabilities. In Athasou, J. A., & Van Esbroeck (Eds), *International*

Handbook of Career Guidance (pp. 405-417). S/l: Springer Science + Business Media B. V.

Verdugo, M. (2003). *Aportaciones de la Definición de Retraso Mental (AAMR, 2002) a la Corriente Inclusiva de las Personas con Discapacidad*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Verdugo, M. (s/d). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34 (1), 1-17.

Wadsworth, J., & Cocco, K. (2004). Career Development for Adolescents and Young Adults with Mental Retardation. In *ASCA*, 8 (2), 141-147.

Whiston, S., & Buck, I. (2008). Evaluation of Career Guidance Programs. In Athasou, J. A., & Van Esbroeck (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 667-692). S/l: Springer + Business Media B. V.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. California, Estados Unidos da América: SAGE Publications, Inc.

