

Ana Margarida Ferreira Silva

**Orientação Vocacional para jovens com limitações ao
nível das funções intelectuais**



Porto, 2013

Ana Margarida Ferreira Silva

**Orientação Vocacional para jovens com limitações
ao nível das funções intelectuais**



Porto, 2013

Orientação Vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais

Ana Margarida Ferreira da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade
Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de mestre em Psicologia,
Ramo de Psicologia da Educação e
Intervenção Comunitária, sob a orientação da
Prof. Doutora Susana Cristina Rodrigues Ferreira
de Sousa Moreira Marinho

Agradecimentos

Aos meus pais pela dedicação ao longo do meu percurso acadêmico e principalmente pelos valores que me transmitiram que fizeram de mim uma pessoa mais capaz para culminar esta etapa. Mãe, obrigada pelo apoio constante e força nas horas desânimo. Pai obrigada pela segurança transmitida e pelas palavras de carinho.

Ao meu querido irmão, com a certeza de finalmente te demonstrar que isto da Psicologia não é brincar com crianças e ouvir a vida dos outros. Obrigada pela dedicação e pela ajuda ao longo deste percurso.

Aos meus amigos pelo apoio sempre presente e pelas suas palavras ditas na hora certa.

As jovens que aceitaram participar neste programa, porque sem vocês nada disto seria possível. Obrigada pelo empenho, dedicação e por sempre acreditarem no meu trabalho.

Um especial agradecimento, à Prof. Doutora Susana Marinho que esteve comigo desde o início deste estudo. Agradeço a orientação científica, o apoio, a constante disponibilidade e dedicação.

Ao Edgar e à Liliana pelo apoio sempre presente e pelos conhecimentos transmitidos. Obrigada!

Resumo

A Orientação Escolar e Profissional (OEP) possibilita aos jovens um conhecimento mais amplo das oportunidades disponíveis. Desta forma, os jovens conseguem ter um conhecimento mais abrangente das oportunidades disponíveis para assim procederem às suas escolhas de forma lúcida e consciente (Pinho, 1997).

Neste trabalho propusemo-nos a abordar as teorias e as práticas da orientação vocacional, com especial incidência em populações com Necessidades Especiais. Após revisão da literatura implementou-se um programa de orientação vocacional em grupo para promover o conhecimento das profissões, da realidade laboral e contribuir para a redução da ansiedade associada à tomada de decisão em 10 jovens com limitações no funcionamento intelectual (DI) e idades compreendidas entre 16 e 26 anos.

Foi administrado um protocolo de avaliação, antes e após a implementação do programa que incluía: o Inventário de Interesses e Preferências Profissionais (Maria Victória de la Cruz, 1997, adaptado para a população portuguesa Barros e Diogo (2001) e o *Students Career Concerns Inventory* (Savickas, 2002) traduzido e adaptado à população portuguesa por Gonçalves, Coimbra, Crespo e Ramos (2002).

Os resultados indicam que as jovens com DI apresentam um maior conhecimento das profissões e da realidade laboral e diminuição da ansiedade face à tomada de decisão após a implementação do programa, sendo de salientar o impacto positivo do programa de orientação vocacional.

Considera-se, portanto, que a implementação do programa de orientação vocacional especificamente dirigido a jovens com DI, poderá potencializar a tomada de decisão vocacional e o acesso a oportunidades do mercado de trabalho, assumindo-se que foram atingidos os objetivos propostos para este estudo.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Orientação Vocacional; Programa; Jovens.

Abstract

The Educational and Vocational Guidance (EVG) allows young people to a wider knowledge of the available opportunities. In this way, young people can have a more embracing knowledge of the available opportunities so that they can make their choices in a more lucid and conscious way (Pinho, 1997).

In this work, we studied the theories and practices of vocational guidance, with special focus on special needs population. After reviewing the literature was implemented a program of vocational guidance in group to promote understanding of the professions, reality labor and contribute to the reduction of anxiety associated with decision making in 10 young women with limitations in intellectual functioning (Intellectual Disability) and aged between 16 and 26 years.

It was administered an evaluation protocol, before and after the implementation of the program including: Professional Interests and Preferences Inventory (Maria Victoria de la Cruz, in 1997, adapted to the Portuguese population by Barros and Diogo (2001), and Students and Career Concerns Inventory (Savickas, 2002) translated and adapted to the Portuguese population by Gonçalves, Coimbra, Crespo and Ramos (2002).

The results show that young women with limitations in intellectual functioning have a greater knowledge of occupations and labor reality and decreased anxiety towards decision making after the implementation of the program, emphasizing the positive impact of the program of vocational guidance.

Therefore it's considered that the implementation of the vocational guidance program, specifically directed to young people with limitations in intellectual functioning, can enhance decision-making and access to vocational opportunities in the labor market, assuming that the goals proposed for this study were achieved.

Key words: Intellectual Disability; vocational guidance; program; young women.

Índice Geral

Introdução Geral	1
Primeira Parte – Revisão da Literatura	4
Capítulo I – Deficiência Intelectual	5
Introdução	5
1.1. Definição e Evolução do Conceito	5
1.2. Etiologia da Deficiência Intelectual	8
1.3. Avaliação e Critérios de Diagnóstico	10
1.4. Classificação da Deficiência Intelectual	12
Conclusão	16
Capítulo II – Orientação Vocacional	18
Introdução	18
2.1. História e evolução do conceito de Orientação Vocacional	18
2.2. A orientação e as diferentes abordagens teóricas	24
2.2.1. Modelo desenvolvimentista de Super	26
2.2.2. Teoria dos Interesses e das Escolhas Vocacionais de Holland	28
2.3. Modelos de Intervenção em Orientação Vocacional	30
2.4. Orientação Vocacional nas populações com limitações ao nível das funções intelectuais	32
2.5. Fases de Desenvolvimento de um Programa de Orientação Vocacional	34
Conclusão	36

Segunda Parte – Estudo Empírico	37
Capítulo III – Metodologia	38
Introdução	38
3.1. Objetivos e Desenho do Estudo	39
3.2. Variáveis em estudo	40
3.3. Hipóteses de Investigação	41
3.4. Participantes	41
3.5. Instrumentos	42
3.5.1. Inventário de Interesses e Preferências Profissionais	42
3.5.2. Students Career Concerns Inventory (SCCI-P)	43
3.6. Procedimento	45
3.7. Resultados	47
3.7.1. Qualidades Psicométricas dos Instrumentos	48
3.7.1.1. Características psicométricas do IPP	48
3.7.1.2. Características psicométricas do SCCI	48
3.7.2. Caracterização da amostra	49
3.7.3. Análise dos resultados	50
Capítulo IV – Discussão dos resultados	59
Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas	66
Anexos	
Anexo A: Parecer da comissão de ética	
Anexo B: Consentimento Informado	
Anexo C: Breve descrição do programa de Orientação Vocacional	

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Consistência Interna dos Instrumentos de estudo (<i>alpha de Cronbach</i>)	48
Tabela 2 - Caracterização Sociodemográfica da Amostra	49
Tabela 3 - Comparação dos interesses profissionais, conhecimento das profissões e da realidade laboral e ansiedade, em função da idade.	51
Tabela 4 - Análise do conhecimento da realidade laboral, antes e depois da intervenção.	53
Tabela 5 - Diferenças a nível de interesses profissionais antes da intervenção e depois da mesma	54
Tabela 6 – Diferenças no nível de ansiedade antes e depois da intervenção	56

Índice de Figuras

Figura 1: Arco- íris da carreira	26
----------------------------------	----

Introdução Geral

A presente investigação foi realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia, Ramo de Psicologia da Educação e Intervenção comunitária.

Atualmente as pessoas com deficiência intelectual (DI) já podem usufruir de vários apoios, dado que com o decorrer dos anos foram reconhecidas as suas potencialidades (Vermeer, Lijnse & Lindhaut, 2004).

Dado que a DI não possui cura é importante que a intervenção junto desta população foque a normalização do comportamento de acordo com as normas vigentes na sociedade (Katz & Lazcano- Pone, 2008).

Os programas educativos propostos às pessoas com DI nem sempre correspondem as suas necessidades, dado que a formação precisa de ser adequada às exigências do mercado de trabalho (Agência Europeia, 2002). É neste contexto que a Orientação Vocacional (OV) surge como uma oportunidade para ajudar os jovens, apoiando-os e orientando-os nas suas escolhas profissionais.

Segundo Krawulski (1998) a orientação vocacional é definida como um processo em que os indivíduos têm a possibilidade de receber auxílio sobre a escolha de uma profissão e orientações sobre o mercado de trabalho.

Bock e Aguiar (1995) afirmam que o processo de OV permite um auto-conhecimento mais vasto sobre as características individuais e singularidades, permitindo aos indivíduos alcançarem competências para organizar os seus projetos de vida. Para além disso a OV deve também permitir a troca de experiências entre os indivíduos e a reflexão conjunta sobre a escolha profissional, para que desta forma os indivíduos tenham maior acesso à informação a respeito das profissões.

Atualmente para muitos jovens a escolha de uma profissão é encarada como uma das necessidades principais e mais importantes, dado o avanço das tecnologias e a complexidade do mercado de trabalho. Para Soares (2002) a OV surge como um caminho a ser percorrido pelos jovens para que estes façam a sua escolha profissional de forma mais consciente e madura.

A autora considera que a OV pode ser levada a cabo de forma individual ou em grupo. No entanto, quando o processo de OV é desenvolvido em grupo pode ser mais enriquecedor do que quando realizado de forma individual, principalmente se o grupo for composto por jovens, dado que este processo pode facilitar a autoperceção da realidade e diminuir as fantasias e idealização que possam existir.

Em suma, para que cumpra a sua finalidade, a OV deve proporcionar aos indivíduos o autoconhecimento, ajuda-los a obter informações sobre as diversas profissões e a encontrar uma identidade profissional favorecendo assim um projeto de vida mais consciente.

O objetivo do estudo foi a construção, implementação e avaliação de um programa de orientação vocacional para jovens com limitações intelectuais. Foi realizado um pré-teste e pós-teste, no início e final do programa, com o intuito de verificar os objetivos e os resultados alcançados.

O programa foi dirigido a jovens com deficiência intelectual. O principal objetivo do programa de orientação vocacional foi proporcionar às jovens o conhecimento das profissões e da realidade laboral, proporcionar alternativas à formação de interesses e reduzir a ansiedade face à tomada de decisão. Para tal, realizaram-se várias sessões, com objetivos e metodologias distintas.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se dividido em duas partes e quatro capítulos. Na primeira parte será apresentado o enquadramento teórico, que

serviu de base a este estudo. Para aprofundar os conceitos em análise o capítulo subdivide-se em Deficiência Intelectual e Orientação Vocacional. Serão ainda abordados aspetos como as fases para a construção de um programa de orientação vocacional e referenciais teóricos para a construção de um programa vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais.

A segunda parte compreende o estudo empírico que contém os aspetos metodológicos, objetivos e desenho do estudo, hipóteses de investigação, instrumentos utilizados, procedimento, caracterização da amostra, e os resultados alcançados. No quarto capítulo é apresentada a discussão dos resultados provenientes dos instrumentos administrados.

Finalizamos com a reflexão e conclusões sobre os resultados obtidos, implicações da orientação vocacional em populações com DI, limitações do estudo e implicações para estudos futuros

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Deficiência Intelectual

Introdução

Este capítulo começa por definir a deficiência intelectual e destacar a evolução da terminologia ao longo do tempo segundo alguns autores. Posteriormente é explorada a etiologia da deficiência intelectual enfatizando os fatores de origem pré-natal, perinatais, pós natais e os fatores hereditários e adquiridos.

De seguida, são descritas os critérios de diagnóstico e em função destes como proceder à avaliação da Deficiência Intelectual. Por último, são descritas as classificações da deficiência intelectual quanto ao grau de severidade.

No final, termina-se com uma conclusão sobre a Deficiência Intelectual apresentando um breve resumo.

1.1 Definição e evolução do conceito

A definição de deficiência intelectual permanece controversa, mesmo com o avanço dos conhecimentos teóricos das últimas décadas. Esta problemática criada em torno da definição de deficiência intelectual sempre foi objeto de inúmeros estudos de investigação.

As dificuldades intrínsecas à delimitação do conceito prendem-se com a heterogeneidade da população que habitualmente é denotada como deficiente mental, em termos etiológicos, características comportamentais e necessidades educativas. Contudo, apesar das dificuldades inerentes à designação do conceito, a forma como a deficiência intelectual é definida e caracterizada assume um papel central em toda a investigação tendo repercussões a nível social e educativo (Albuquerque, 2000).

Salientando esta complexidade Garcia (2002) considera que geralmente o que se designa com o nome de deficiência intelectual é um constructo complexo, no qual estão inseridos indivíduos com níveis de inteligência e sintomatologia diferentes.

A Associação Americana de Deficiência Mental (2006), a entidade mais antiga na definição e compreensão do conceito (AAMR) definia no ano de 2002, a deficiência mental através de três critérios: funcionamento intelectual, funcionamento adaptativo e a verificação destas características desde a infância. Assim, a deficiência mental corresponderia ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, limitações significativas em duas ou mais áreas do funcionamento adaptativo (expressas nas habilidades adaptativas, conceptuais, sociais e práticas) que se origina durante o período de desenvolvimento. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a deficiência mental é considerada como um fraco desempenho do indivíduo para a sua idade, sexo, e grupo social.(OMS, 2002). O Desempenho do indivíduo prende-se com a incapacidade funcional, ou seja, acentuado défice na aprendizagem e adaptação à sociedade (O.M.S, 2003). Segundo Alonso e Bermejo (2001), a deficiência intelectual é definida como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária. Deve também existir um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e limitações nas competências adaptativas. A deficiência intelectual deve-se manifestar antes dos 18 anos de idade, altura em que a pessoa atinge a idade adulta.

Sadock e Sadock (2008) definem a deficiência intelectual como o resultado de um processo patológico que é desencadeado no cérebro, que se traduz em limitações ou incapacidades nas funções intelectuais e adaptativas.

Atualmente, o termo deficiência intelectual (DI) é utilizado para designar o conceito que no passado era denominado de deficiência mental (Shalock, Luckasson, &

Shogren,2007). A mudança de concepção sucede devido à evolução científica e ao movimento humanitário que defendeu os direitos das pessoas com deficiência. A partir do século XX passou-se de uma concepção médico-orgânica e psicológica para uma concepção multidimensional, ou seja, é considerado o funcionamento do indivíduo e o meio em que este se insere (Alonso & Bermejo, 2001).

São diversas as organizações que atualmente apresentam a definição e compreensão do conceito de deficiência intelectual entre as quais a *American Association On Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), *American Psychiatric Association* (APA) e *World Health Organization* (WHO).

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM- IV-TR, APA,2002) define a deficiência intelectual como: um funcionamento intelectual global significativamente, inferior à média (quociente intelectual <70 em testes padronizados), que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competência social e interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança. De acordo com este manual o funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os indivíduos lidam com as situações do quotidiano. Contudo, o funcionamento adaptativo pode ser influenciado por fatores como a educação, oportunidades vocacionais, personalidade, motivação e estados físicos gerais. Para esta definição deve-se considerar o período de desenvolvimento até aos 18 anos.

Já a *American Association On Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010) define o funcionamento adaptativo como um conjunto de habilidades (sociais, conceptuais e práticas) que os indivíduos aprendem para lidarem com as situações com que se deparam do seu quotidiano. Esta organização também considera

que as limitações no funcionamento adaptativo têm efeito na vida diária dos indivíduos. Assim, as capacidades de resposta a situações do dia-a-dia podem estar afetadas.

Quanto à definição do conceito, AAIDD considera que a deficiência intelectual incide sobre limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social representando para o indivíduo uma desvantagem substancial. Assim, a deficiência intelectual é definida como um conjunto de limitações no funcionamento individual que têm a sua origem em fatores orgânicos e/ ou sociais. Estes fatores dão origem a limitações funcionais que refletem numa incapacidade ou restrição ao nível das tarefas e papéis sociais que seriam esperados do indivíduo no ambiente social (AAIDD, 2010).

Segundo a ICD-10 (WHO, 2010), a deficiência intelectual faz parte das perturbações mentais e do comportamento, sendo definida como uma condição de desenvolvimento incompleto que se caracteriza pelo comprometimento das habilidades (cognitivas, motoras, linguagem e sociais) que se manifestam durante o período de desenvolvimento. Estas habilidades contribuem para o nível global de inteligência.

A AAIDD e APA são unânimes quanto à definição do conceito de deficiência intelectual, nomeadamente nos critérios de classificação, entre os quais estão presentes o funcionamento intelectual abaixo da média, o funcionamento adaptativo e o início até aos 18 anos.

1.2. Etiologia da Deficiência Intelectual

Ao estudo da deficiência intelectual (DI), surgem inerentes os seus fatores etiológicos. Atualmente existe uma diversidade de fatores que podem contribuir para que o desenvolvimento de uma criança seja atípico. O facto de ao olharmos a

deficiência intelectual tentarmos compreender as suas causas vai-nos permitir uma melhor compreensão do conceito da DI.

Na deficiência intelectual, atuam inúmeros fatores de ordem genética, social, comportamentais e educativos (Alonso & Bermejo, 2001), destacando-se os períodos pré – natal, perinatal e pós-natal. Os Fatores de origem pré-natal são fatores que atuam antes do nascimento e podem destacar-se: alteração cromossômica, erros congênitos de metabolismo, problemas evolutivos ou na formação cerebral e a influência ambiental na gestação (infecções). Os fatores perinatais atuam no momento do parto e destacam-se: anoxia neonatal, traumatismo obstétrico e prematuridade. Por último, os fatores pós natais são fatores que atuam após o nascimento e englobam: lesão cerebral, infecção, problemas degenerativos, problemas de crescimento, perturbações tóxico-metabólicas, desnutrição, privação ambiental.

Contudo, muitos investigadores fazem referência ao meio sociocultural, dado que é o meio em que a criança se desenvolve.

Segundo a APA (2002) os fatores etiológicos podem ser de cariz biológico ou psicossocial, ou ainda uma combinação de ambos. No entanto, em aproximadamente 30% a 40% dos casos não é possível determinar a etiologia da deficiência intelectual. Esta entidade faz referência a alguns fatores predisponentes para o aparecimento da deficiência intelectual, destacando-se a hereditariedade, alterações precoces do desenvolvimento embrionário, influências ambientais, perturbações mentais (estes fatores incluem a perturbação Autística e perturbações globais do desenvolvimento), problemas na gravidez e perinatais e estados físicos gerais adquiridos na primeira ou segunda infância.

Para a AAIDD (2010) a causa da deficiência intelectual incide sobre os fatores biomédicos, sociais e comportamentais. De referir ainda que estas causas podem ocorrer durante a vida do indivíduo ou ser hereditárias.

Por fim, Katz e Lazcano-Ponce (2008) consideram que os fatores etiológicos da deficiência intelectual podem ser classificados em fatores genéticos e adquiridos. Assim, os fatores genéticos referem-se às desordens hereditárias ou cromossômicas, como por exemplo: a Síndrome de Down. Já os fatores adquiridos englobam causas congénitas (infecciosas ou tóxicas), causas desenvolvimentais(durante o período pré-natal, perinatal e pós-natal) e causas ambientais(estatuto socioeconómico) .

1.3 Avaliação e critérios de diagnóstico

Segundo Alonso e Bermejo (2001) o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser feito com base em três critérios: funcionamento intelectual, competências adaptativas, idade cronológica de aparecimento.

A APA (2002) considera os seguintes critérios para diagnóstico da DI:

- Critério A: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média. O Q.I deve ser aproximadamente igual ao inferior a 70 num teste de Q.I administrado individualmente.
- Critério B: Défices ou insuficiências simultâneas no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida familiar, aptidões sociais ou interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, aptidões escolares funcionais, trabalho, ócio, saúde e segurança.
- Critério C: Início antes dos 18 anos.

A AAIDD (2010) inclui os mesmos critérios que a APA para o diagnóstico da DI, considerando como critérios de diagnóstico o funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade cronológica de aparecimento.

No que se refere à avaliação do funcionamento intelectual, apresentam-se de seguida as posições das diferentes organizações e autores.

Assim, para Alonso e Bermejo (2001) o nível de funcionamento intelectual deve ser determinado em função de um exame psicólogo da inteligência conceptual do indivíduo. Para se considerar uma deficiência intelectual ligeira é necessário obter resultados de QI num teste de inteligência estandardizado com dois desvios padrão abaixo da média. No entanto, o teste de inteligência constitui apenas uma parte do processo avaliativo, sendo portanto, necessário recorrer a outras fontes, como por exemplo a entrevista individualizada e relatórios médicos.

Para a AAIDD (2010) o funcionamento intelectual refere-se à capacidade mental geral (aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas) e pode ser avaliado através de um teste de Q.I em que o resultado inferior a 70 a 75 indica uma limitação do funcionamento intelectual.

A APA (2002) considera também que o grau de deficiência intelectual pode ser avaliado através de testes de inteligência padronizados e escalas de adaptação social, para o funcionamento adaptativo, visto que estas medidas permitem determinar o perfil de intensidade dos apoios necessários.

Quanto ao critério das competências adaptativas deve-se ter em consideração o ambiente típico para os pares da mesma idade e relaciona-lo com as necessidades individualizadas de apoio. No entanto, deve-se também proceder à administração de um teste normalizado e estandardizado que permita estabelecer o perfil das competências adaptativas (Alonso & Bermejo, 2001). O comportamento adaptativo tem que ver com o

conjunto de habilidades sociais e práticas que são adquiridas pela pessoa, para responder às exigências do quotidiano. Assim, as habilidades sociais relacionam-se como as competências sociais como a responsabilidade e observação de regras. As habilidades práticas remetem para o exercício da autonomia como a utilização de dinheiro, atividades laborais e de vida diária (Alonso & Bermejo, 2001).

Segundo a AAIDD (2010) o comportamento adaptativo refere-se ao conjunto de habilidades *conceptuais* (linguagem, dinheiro, tempo, números, conceitos e auto direção), habilidades *sociais* (relacionamento interpessoal, responsabilidade social, capacidade de seguir regras, autoestima) e habilidades *práticas* (cuidados pessoais, competências profissionais, saúde, uso de transportes, uso telefone ou dinheiro) que o indivíduo aprende com o intuito de aplicar no seu quotidiano.

As pessoas com deficiência, como todos os indivíduos que não cumprem os padrões de “normalidade”, tendem a ser estigmatizadas e excluídas pela sociedade. Muito recentemente, estes indivíduos passaram a participar de forma significativa na vida social e a serem incluídos no mundo do trabalho, apoiados por programas de reabilitação, cujo objetivo passa por desenvolver habilidades e competências (Moreira, Michels e Colossi, 2006).

1.4 Classificação da Deficiência Intelectual

A *American Psychiatric Association* (2002) sustenta que a deficiência intelectual pode ser classificada nos seguintes graus: ligeira, moderada, grave e de gravidade não especificada, tendo por base intervalos de QI. Tradicionalmente, e como afirmam Sanches-Ferreira, Santos e Santos (2012, p. 558)

(...) a possibilidade de classificarmos assenta na existência de uma homogeneidade das qualidades inerentes às entidades que são objeto de classificação. No caso da *deficiência mental*, a qualidade inerente por excelência, que assenta a classificação, é a inteligência medida através dos testes de inteligência. Sendo assim, trata-se de ilustrar se os testes de QI são apropriados como instrumentos de diagnóstico e, subsequentemente, capazes de capturar a essência da inteligência.

A deficiência intelectual ligeira é caracterizada por uma deficiência, aproximadamente, equivalente à categoria “educável” (APA, 2002). Este grau de deficiência detém o maior número de indivíduos (cerca de 85%) e caracteriza-se por apresentar um ritmo de aprendizagem mais lento, grau de desenvolvimento mental ligeiramente abaixo da média esperada para a idade, imaturidade emocional, dificuldades de memória a curto prazo, e deficiências mínimas nas áreas sensorimotoras. A nível escolar, por norma conseguem adquirir conhecimentos ao nível do 9º ano. (APA, 2002). Quando providos de apoio adequado os portadores de deficiência mental ligeira podem viver normalmente na comunidade de modo independente ou através de lares protegidos, dado que providos de suporte adequado os indivíduos poderão adquirir competências sociais e vocacionais que lhes permitem ter uma vida autónoma (APA, 2002).

Marinho (2000), considera que as pessoas com deficiência mental ligeira apresentam um conjunto singular de *stressores* e que a sua aparência física é normal, contribuindo para que se criem expectativas irrealistas em torno destes sujeitos que possuem consciência das suas limitações. As limitações prendem-se sobretudo com a capacidade de integrar as sequências do desenvolvimento normativo nas fases esperadas. No final da infância, início da adolescência os portadores de deficiência mental ligeira apresentam limitações na compreensão das abstrações simbólicas nos

trabalhos escolares e uma inadaptção social. Já na adolescência verifica-se que estes sujeitos não desenvolvem estilos de *Coping* e podem desenvolver desvios comportamentais. Por norma, os portadores de deficiência mental ligeira possuem consciência das conseqüências que o seu comportamento pode originar (Menolascino, 1990). Harrison, Geddes, e Shoupe, (2002) consideram que na deficiência intelectual ligeira, tanto a capacidade de escrita como a capacidade comunicacional são razoáveis. Quanto às aptidões sociais os autores salientam que estas são normais e que é raro surgirem complicações a nível físico.

A deficiência intelectual moderada é aproximadamente equivalente a categoria pedagógica “ treinável”. Os indivíduos com deficiência mental moderada apresentam um Q.I que se situa entre os 35/40 até 50/55. A maioria dos indivíduos com deficiência intelectual moderada por norma adquire competências de comunicação nos anos pré-escolares. Estes podem ainda beneficiar de treino laboral e de competências ocupacionais e sociais para alcançarem certa autonomia. No entanto, têm pouca probabilidade de ultrapassar o 2º ano de escolaridade. De forma geral, estes indivíduos adaptam-se à comunidade e a contextos protegidos (APA, 2002).

Os indivíduos com deficiência intelectual grave apresentam um Q.I que se situa entre 20/25 e 35/40. Durante os primeiros anos de infância adquirem pouca ou nenhuma linguagem comunicativa. Contudo, na idade pré-escolar estes indivíduos podem aprender a falar e também a realizar os cuidados básicos de higiene pessoal. Na idade adulta executam tarefas simples, com supervisão. Estes indivíduos adaptam-se bem à comunidade e em lares protegidos (APA, 2002).

Os indivíduos com deficiência intelectual profunda apresentam um Q.I inferior a 20/25. Na primeira infância apresentam limitações do funcionamento sensoriomotor, podendo assim beneficiar de uma relação individualizada para atingirem um bom

desenvolvimento, bem como competências de comunicação e autocuidados (APA, 2002).

Para além dos graus mencionados a APA faz referência à deficiência intelectual com gravidade não especificada quando não é possível que o indivíduo seja testado através dos testes convencionais de inteligência (APA, 2002).

A AAIDD (2010) define um critério de classificação que se baseia nos apoios facultados à pessoa com deficiência, em contraste com a classificação baseada nos graus de QI. Assim, faz referência à intensidade de apoios destacando a intensidade intermitente, limitada, extensiva, generalizado. Segundo a AAIDD estes apoios podem promover o funcionamento pessoal, bem como, o bem-estar dos indivíduos e podem ser concedidos por todos aqueles que estejam habilitados para o efeito (professores, psicólogos, familiares, etc). A AIDD aconselha que as necessidades individuais sejam analisadas com base em nove áreas, tais como: desenvolvimento humano, aprendizagem, educação, atividades do quotidiano, atividades relacionadas com a comunidade, emprego, saúde, segurança, comportamento e atividades sociais e de proteção.

Segundo Alonso e Bermejo (2001), é necessário que uma equipa interdisciplinar determine a intensidade dos apoios de que o indivíduo necessita. Os apoios definem-se como recursos e estratégias que promovem os interesses dos sujeitos com ou sem incapacidades, e que os capacitam para aceder a recursos, formação e relações integrados em contexto de trabalho e de vida e que incrementam a sua independência, produtividade e integração na comunidade. A Associação Americana de Deficiência Mental (2006) define os apoios como recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa, com o intuito de melhorar o funcionamento individual.

A atribuição dos apoios está relacionada com grau de deficiência intelectual. Os apoios têm como principal objetivo fomentar a integração da pessoa portadora de deficiência intelectual na comunidade.

A intensidade com que os apoios são atribuídos determina-se tendo em conta quatro níveis: nível intermitente, limitado, extenso, e generalizado. O apoio intermitente é aquele que se caracteriza por ser de natureza episódica, ou seja é dado só quando necessário pois a pessoa nem sempre precisa de apoio. Assim, este apoio é fornecido em duração momentos de transição no ciclo vital (por exemplo, perda de trabalho).

O apoio limitado é aquele que se caracteriza pela sua consistência temporal, ou seja, é um apoio que é dado por tempo ilimitado e que pode requer menos apoio técnico (por exemplo: transição da escola para a vida adulta). Já o apoio extensivo caracteriza-se por uma implicação regular, presente em alguns contextos e que não tem limitação temporal (por exemplo, apoio em casa à vida doméstica). Por último, o apoio generalizado caracteriza-se por ser um apoio de elevada intensidade proporcionado em diversos contextos, servindo muitas vezes como suporte básico de vida (Alonso & Bermejo, 2001).

Katz e Laczcano-Ponce (2008) consideram que o apoio deve ser fornecido ao indivíduo tendo em consideração as áreas com que se depara no seu quotidiano.

Conclusão

Em suma, o conceito de deficiência intelectual é bastante complexo e de difícil limitação. No entanto, os autores são unânimes quanto aos critérios de funcionamento intelectual, competências adaptativas, idade cronológica de aparecimento. O grau de deficiência intelectual pode ser ligeiro, moderado, grave ou de gravidade não especificada conforme o Q.I determinado nos testes de inteligência.

Por fim, é importante mencionar que as limitações das pessoas com deficiência intelectual determinam o seu percurso de vida. Contudo, os apoios que lhes são fornecidos (consoante o grau de DI) auxiliam a pessoa com deficiência mental na integração na sociedade.

Capítulo II - Orientação Vocacional

Introdução

Neste capítulo faz-se referência à Orientação vocacional. Assim, começamos por descrever com base na literatura a história e evolução do conceito de OV. De seguida, fazemos um esboço das principais abordagens teóricas da orientação vocacional, descrevendo a teoria de Parsons, Modelo Desenvolvimentista de Super e a teoria dos interesses vocacionais de Holland.

O outro ponto posterior constitui os modelos de intervenção em orientação, onde salientamos a modalidade de intervenção com programas, em específico nas populações com deficiência intelectual. Por fim, foram abordadas as fases de desenvolvimento de um programa de Orientação.

À semelhança do capítulo anterior, culminamos com uma conclusão.

2.1 História e evolução do conceito de orientação vocacional

As investigações comprovam que a orientação vocacional existe desde a era clássica. Nos Estados Unidos e na Europa, no início do século XX, assiste-se à industrialização massiva, com repercussões a nível socioeconómico, social e demográfico. Assiste-se também a mudanças ao nível da migração em massa do campo para a cidade, a mão-de-obra rural dá lugar ao trabalho industrializado, a novas formas de divisão social e do trabalho. Este aumento de fenómenos relacionados com a migração e industrialização fez com que se levantassem várias questões sobre a forma como os países deveriam responder às mudanças sociais (Taveira & Silva, 2008).

Estas mudanças criam condições para que cada vez mais se ponha em causa o trabalho como uma condição familiar e se centre nas capacidades do indivíduo. Para além disso, este surto de mudanças faz com que surjam as primeiras técnicas de intervenção especializadas (Taveira & Silva, 2008).

Nessa época (início do século XX), a orientação vocacional tinha como principal objetivo apoiar a transição da escola para o emprego (Guichard & Huteau, 2001). As autoras Oliveira, Guimarães e Coleta (2006) também corroboram que o desenvolvimento da carreira, no início do século XX, tinha como objetivo adaptar as características de cada indivíduo às características para cada profissão.

Segundo as autoras Oliveira, Guimarães e Coleta (2006) um fator importante no surgimento da orientação profissional foi o rápido movimento de emigrantes que procuravam novas vidas e opções. Paralelamente a este fenómeno assistiu-se também à migração de pessoas das zonas rurais para zonas urbanas, à procura de novos postos de trabalho.

Abreu (2002) considera que a orientação profissional emerge do facto de terem sido criadas novas profissões. A Orientação profissional é então importada pela psicologia, com o intuito de atenuar as novas exigências profissionais.

O desenvolvimento da carreira surge quando Parsons em 1909 cria um modelo tripartido das intervenções da carreira, denominado por modelo traço- factor, que dominou o início do século XX. Nesta época, no contexto educativo tentava-se adaptar o currículo à realidade do trabalho. Assim, Frank Parsons movido pelo seu trajeto profissional (engenheiro, advogado e reformista social) resolve apoiar os jovens (desfavorecidos ou emigrantes) na procura de emprego. Parsons defendia que era essencial cada pessoa ter consciência das suas aptidões e em funções delas arranjar um emprego que fosse adequado. Para tal, Parsons na sua obra *Choosing Vocation* em

1909, sugere que os jovens façam leituras, estudem bibliografias e que observem os trabalhadores em contexto real. Parsons acreditava que a junção destas técnicas permitia aos jovens perceber as suas aptidões e a eleger o seu trabalho (Bisquerra,1996). Para além das técnicas mencionadas, Parsons dá ênfase à intervenção direta do conselheiro com o cliente, com o intuito de proceder à avaliação auto-avaliação e auto observação do comportamento dos clientes (Taveira & Silva, 2008).

Neste sentido, Álvez (1994) considerava que a orientação deve acompanhar o indivíduo durante o seu desenvolvimento, com o intuito de identificar os seus comportamentos e assim definir tarefas que lhe sejam adequadas.

Neste período, Lassance e Sparta (2003) consideram que a orientação estava estreitamente ligada à indústria e o sector económico, e que o principal objetivo era encontrar a pessoa certa para o lugar certo.

É nesta altura nos E.U.A que se começa cada vez mais a utilizar a terminologia “*educational guidance e vocational guidance*,” enquanto na Europa se generaliza o termo “Orientação profissional”: O termo *educational Guidance* estende-se à atividade educativa, dirigida a proporcionar ajuda aos alunos na seleção dos estudos e na resolução dos problemas. Paralelamente criam-se centros cujo principal objetivo é apoiar os jovens que abundavam a escola de forma prematura. Paralelamente, à Europa no mesmo período, na América existe um movimento de orientação vocacional intitulada de *Division Of Applied Psychology*. O termo *Guidance* estreitamente ligado à adequação das funções e à área profissional dá origem mais tarde ao termo *Counseling* entendido como um conceito psicológico que visa a compreensão da informação profissional e a sua relação com as potencialidades de cada pessoa. Numa primeira fase, este termo é concebido como uma técnica de ajuda individual. Desta forma, começa-se a definir a orientação como um constructo mais complexo, do que informar as pessoas

sobre as profissões. A orientação passa a ser entendida como intervenção mais voltada para ajudar os alunos no processo de tomada de decisão, com o objetivo que se conheçam a si mesmos (Lassance e Sparta (2003)

Em meados dos anos 50, a orientação entra numa fase de expansão e o termo orientação vocacional foi-se desenvolvendo. A expansão deve-se essencialmente ao aparecimento de associações que visam afirmar e realçar todo o trabalho do orientador. Para além do contributo dado pelas associações, os autores Ginzberg e Super através dos seus trabalhos permitiram que a orientação fosse vista de forma evolutiva destruindo a visão de uma orientação estática (Sanchiz, 2008). Super no decorrer do ano de 1951 (citado por Taveira e Silva, 2008, pp 18) definiu a orientação vocacional como “ o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem adequada a si e no fim confronta-lo com a realidade e dai retirar satisfação tanto para si como para a sociedade”.

Posteriormente, Super construiu uma teoria sobre o comportamento da carreira. A sua teoria era integradora e descrevia a interação das variáveis, pessoas e ambientes no comportamento da carreira ao longo da vida (Taveira & Silva, 2008).

Nos anos 60, assistiu-se a uma redefinição do termo orientação vocacional devido essencialmente ao movimento psicométrico e às teorias do desenvolvimento da personalidade. Neste período é importante destacar os trabalhos de Holland e Krumboltz (Taveira & Silva, 2008). A teoria da escolha vocacional Holland considera que os interesses profissionais são uma manifestação da personalidade. O modelo de Holland mais conhecido pela sigla RIASEC pretende assumir-se como explicativo do comportamento vocacional, através de 6 dimensões de interesses profissionais a partir dos quais se definiu os 6 tipos de personalidade, a saber: tipo investigador, artístico, social, empreendedor e convencional (Nunes, Okino, Noce et al, 2008). Krumboltz

(citado por Taveira & Silva,2008) focou-se nas abordagens comportamentais e desenvolveu intervenções na carreira, também além do mencionado Krumboltz ainda propôs métodos que atuavam sobre as crenças irracionais.

Atualmente, as práticas em orientação mostram-se claramente diferentes e muito mais diversificadas. As práticas atuais já não se limitam somente à questão da transição da escola para o emprego, mas à orientação ao longo da vida. Por outro lado, as práticas em orientação já não se dirigem somente aos rapazes de meio modesto, como acontecia no século XX, mas abrangem também as raparigas, homens e mulheres de diferentes classes sociais (Guichard & Huteau, 2001).

As práticas de orientação também são menos diretivas do que no passado. Assim, é necessário ter em conta a sua função no que concerne ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, no sentido de se sentirem bem consigo próprios através de uma boa prática de realização profissional e pessoal (Veríssimo, 2001). O indivíduo é tido como capaz de adquirir novas competências (provenientes das experiências vivenciadas) e de se determinar a si mesmo, ou seja, fazer escolhas para a sua orientação e definir as prioridades quanto ao seu desenvolvimento pessoal (Guichard & Huteau, 2001).

Savickas (2001) considera que o principal objetivo da orientação é realizar pesquisas sobre o comportamento humano e formação profissional de todos os grupos de trabalhadores, em cada fase da vida, a fim de promover o conhecimento e melhorar as intervenções ao nível da carreira.

A Orientação Escolar e Profissional (OEP) é relevante sob vários pontos de vista. É importante, na medida em que permite aos jovens, ter conhecimento mais amplo das oportunidades disponíveis. Desta forma, os jovens conseguem ter um conhecimento mais abrangente das oportunidades disponíveis para assim procederem as

suas opções de forma lúdica e consciente (Pinho, 1997). Este processo de conhecimento é não só importante para os jovens, como também para os empregadores, porque lhes permite conhecer as qualificações e competências de eventuais futuros empregados. (Pinho, 1997).

Segundo a OCDE (2004, p. 14) a Orientação Escolar e Profissional refere-se a:

Serviços e actividades que pretendem apoiar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto ao longo do seu ciclo de vida, nas escolhas escolares, formativas e profissionais e na gestão das suas carreiras. Esses serviços podem funcionar em escolas, universidades e escolas superiores, em instituições de formação, em centros públicos de emprego, no local de trabalho, no sector do voluntariado ou comunitário e no sector privado. É importante mencionar que a orientação escolar e profissional pode realizar-se de forma individual, ou grupal, podem ser desenvolvidas numa interacção próxima ou à distância.

Bohoslavsky (2007) entende por orientação vocacional os procedimentos dos psicólogos, cujos clientes são pessoas que num determinado momento da vida enfrentam a passagem de um ciclo educativo para outro.

De acordo com outros autores Aguiar e Conceição (2008, P. 117) a orientação vocacional “baseia-se em ajudar o indivíduo a entrar em profundo contacto consigo mesmo e com a realidade na qual está inserido”. Leão (2003) refere que a orientação é uma estratégia de intervenção social na qual pode ser vista como uma medida social, cultural, económico e político; estas refletem formas diferentes de promover o desenvolvimento do indivíduo. Assim é necessário ter em conta a escolha de tarefa de vida, pois o nosso desenvolvimento é feito através de escolhas, sendo estas importantes e decisivas para a nossa vida, é pertinente perceber qual a importância da orientação vocacional, ou seja, qual a profissão a seguir. Podemos assim dizer que ao colocarmos os indivíduos numa posição de escolha estamos a dar-lhe uma orientação e uma base na

qual ele pode seguir. É necessário perceber que os adolescentes por estarem a passar um momento de transição (fase) de mudanças profundas e estruturais na sociedade, são de certa forma obrigados a escolher que profissão seguir, assim é mencionado que este momento seria o pior para proceder à realização da escolha de uma profissão, pois não compreendem a dimensão da escolha e por vezes não têm os meios necessários para efetuar a mesma. O processo de OEP é importante e fundamental para a vida do ser humano, pois a escolha que é feita vai ser desenvolvida pelo indivíduo ao longo do seu percurso. Também é importante recordar que a identidade profissional do sujeito com o passar do tempo acaba por se alterar, pois o indivíduo torna-se mais consciente do seu propósito e do seu projeto de vida.

2.2 A orientação vocacional e as diferentes abordagens teóricas

O primeiro esboço teórico na área da psicologia vocacional está inteiramente ligado às ideias sustentadas por Parsons (considerado o ‘pai’ da orientação vocacional). Como referido anteriormente, numa altura em que a América emergia como uma nação industrial, Parsons a partir da obra *Choosing a Vocation*, desenvolve um modelo de orientação vocacional ainda hoje bastante difundido. Parsons decide ajudar os jovens na sua escolha ocupacional, pois acreditava que o indivíduo ao escolher a sua vocação, em vez de se focar somente no trabalho, seria um trabalhador mais feliz e produtivo. A sua abordagem é denominada por “traço-fator” (Thomason, 1999). A teoria “traço-fator” enumera os princípios básicos da orientação vocacional através da análise pessoal, a análise de trabalho e o raciocínio, sendo esta a base para a escolha vocacional. Para tal em primeiro lugar as pessoas devem compreender os seus atributos pessoais (incluindo

os pontos fortes, fracos, as suas aptidões, capacidades e interesses). Posteriormente devem obter informações sobre as condições para atingir o sucesso num vasto leque de profissões, para tal devem ter conhecimentos dos requisitos, vantagens, desvantagens, remuneração, oportunidades e perspectivas de diferentes trabalhos. Por fim, devem fazer uma escolha racional tendo como base todas as informações anteriormente obtidas (Thomason, 1999). Para Parsons todos os jovens precisam de ajuda nos três pontos para poderem realizar a escolha vocacional.

Para Thomason (1999) a teoria de Parsons é bastante atraente pois apela à simplicidade. É uma abordagem de senso comum que fornece uma boa base sobre os fundamentos de escolha da carreira. Contudo, esta teoria ao pressupor que existe uma profissão ideal para cada pessoa, apresenta-se com uma visão bastante otimista. Para o autor esta teoria também ignora a importância de inúmeros fatores como a preferência geográfica, deficiência, nível de emprego e de remuneração, os valores e necessidades pessoais.

Esta abordagem enfatiza a importância da avaliação do indivíduo. Embora a avaliação seja de extrema importância é preciso ter em consideração que esta é somente uma parte do processo de escolha da carreira. Essa abordagem também tem sido criticada por ignorar a importância do género e etnia na escolha da carreira (Thomason, 1999).

Já dentro das teorias explicativas do desenvolvimento da carreira, as que mais se destacam são as teorias de Ginzber e colaboradores e a teoria de Super.

2.2.1 Modelo Desenvolvimentalista de Super

A teoria de Super é a mais abrangente de todas as teorias desenvolvimentistas. A abordagem de Super fornece um esboço para pensar sobre o processo dinâmico de desenvolvimento da carreira e enfatiza a importância da resolução de problemas e escolha de decisões como uma sub-rotina frequente (Douws, 1995). Para Super (1980) a carreira é definida como uma sequência de posições ocupadas durante o decurso da sua vida. No seu modelo, Super sugere que as escolhas profissionais não sejam encaradas como a escolha de uma profissão em que se comparam as características profissionais e pessoais num dado momento mas que se passe a encarar a escolha profissional ao longo da vida tendo em consideração os diferentes contextos sociais. Assim a escolha profissional passa a ser entendida como produto de um conjunto de decisões (Super,1983) Super elaborou um modelo gráfico denominado por “arco-íris” (que apresentamos na figura 1) que facilita o processo de desenvolvimento da carreira, como um processo contínuo para toda a vida.

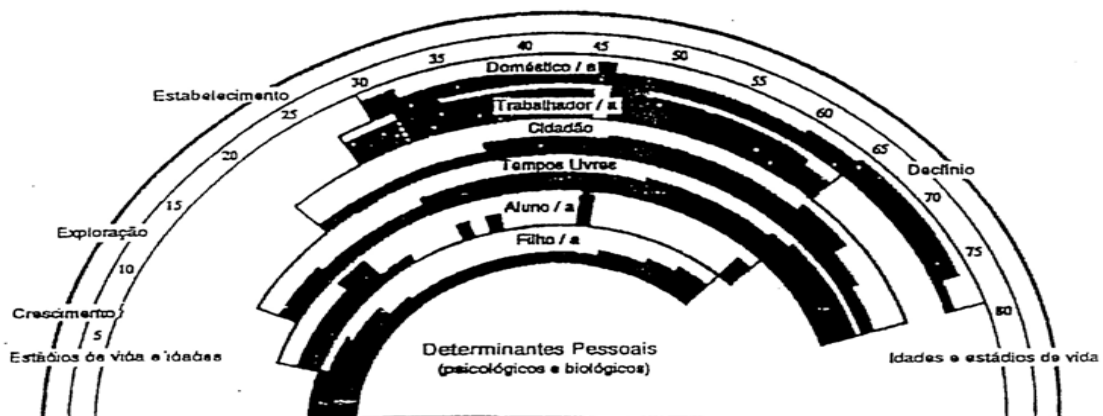


Fig. 1: Arco-Íris (adaptado de Super, 1990,p. 212

Este gráfico apresenta uma série de conceitos e dimensões importantes que são dispostos em torno do contexto social (Douws,1995). O Arco-íris da vida e da carreira é uma tentativa de descrever de forma mais adequada os diversos aspetos da carreira ao longo da vida (Super, 1980). O arco- íris apresenta duas dimensões: o espaço da vida e a dimensão temporal (Super,1980).

A dimensão “espaço da vida” diz respeito aos papéis desempenhados pelo individuo. Neste sentido, Super (1980) define nove papéis que podem ser desempenhados ao longo da sua vida, em quatro teatros principais. Quanto aos papéis Super define em primeiro lugar o papel de criança (incluindo o papel de pai-filho), em 2º lugar o papel de estudante, 3º tempos livres , 4º lugar o papel de cidadão, em 5º lugar o papel de trabalhador, em 6º lugar o papel de cônjuge, em 7º lugar o papel de dona(o) de casa, em 8º lugar o papel de pai e por último em 9º lugar o papel de pensionista. No que diz respeito, aos teatros em que os papéis são desempenhados Super enumera a casa, comunidade, a escola, o local de trabalho (Super, 1980). Contudo, o individuo ao desempenhar diferentes papéis em simultâneo, implica que os papeis se influenciem mutuamente (Super 1980).

Quanto à dimensão temporal diz respeito ao modo como as pessoas fazem as mudanças consoante refletem sobre o papel do trabalho (Super, 1980).

Para Oliveira (2007) o modelo do arco-íris tinha como objetivo organizar os conceitos do desenvolvimento da carreira e os papeis sociais num modelo que fosse de fácil compreensão. Para a autora na parte externa do arco iris encontram-se os estágios de desenvolvimento da carreira e também as idades aproximadas em que ocorrem. O modelo é composto por cinco estágios. Em cada estágio o individuo tem de realizar tarefas específicas. Se estas tarefas foram realizadas um êxito o individuo avança para o estágio seguinte (Oliveira, 2007).

2.2.2 Teoria dos interesses e das escolhas vocacionais de Holland

A teoria de Holland é a teoria mais popular ao nível da escolha profissional. Esta teoria pode ser encarada como uma atualização e alargamento da teoria fraço-fator de Parsons, anteriormente abordada, visto que assume a necessidade de ajustar os indivíduos ao trabalho tendo por base a avaliação pessoal e a análise do trabalho (Thomason, 1999).

Nas últimas décadas, a teoria de Holland tem sido a base de orientação ao nível dos interesses e avaliação da carreira tanto nos EUA com internacionalmente. A teoria consagra um simples entendimento das tipologias alusivas aos interesses e ambientes profissionais (Leung, 2008).

Holland, na sua teoria, considerava que as escolhas em orientação são uma manifestação da personalidade sendo assim possível os interesses profissionais serem estudados a partir de seis tipologias, sendo elas o tipo Realista, Intelectual, Artista, Social, Empreendedor e Convencional (Leung, 2008). Holland (1985) descreve os seis tipos de personalidades. Assim, para o autor o sujeito do *tipo Realista* tem preferência por atividades que implique ordem ou sistemática manipulação de objetos. Tem capacidades mecânicas e é descrito como conformista, tendo défices de competências sociais. Estes indivíduos dão mais ênfase a problemas que exijam o pensamento prático, em deterioramento do relacionamento interpessoal.

O sujeito do *tipo Intelectual* tem capacidades matemáticas e científicas sendo descrito como analítico. Estes indivíduos gostam de profissões como biólogo, químico antropólogo, geólogo e médico sendo descritos como prudentes, precisos, racionais e analíticos (Holland, 1985).

O *tipo Artístico* gosta de atividades ambíguas que impliquem a manipulação de recursos físicos com o objetivo de construir artes ou produtos. Estes indivíduos são descritos como tendo capacidades artísticas, musicais e literárias. Contudo, exteriorizam repugnância por atividades que sejam sistemáticas e que requeiram alguma ordem (Holland, 1985).

O *tipo Social* demonstra preferência por atividades que permitam a relação com os outros. Por norma gostam de atividades como a de professor, psicólogo, religioso, conselheiro ou terapeuta da fala. Estes indivíduos apresentam capacidades sociais e demonstram pouco interesse por atividades que exijam algum esforço físico (Holland 1985).

O *tipo Empreendedor* tem preferência por atividades que envolvam manipulação dos outros, com o objetivo de obterem ganhos económicos. Contudo, não gostam de atividades sistémicas e são descritos como indivíduos com capacidade de liderança e de fácil expressão, com conseqüente défice ao nível das competências científicas (Holland, 1985).

Por fim, o *tipo Convencional* tem preferência por atividades que envolvam a manipulação de dados. Contudo, apresentam aversão a atividades ambíguas, livres ou de exploração. Estes indivíduos apresentam capacidades para o trabalho de escritório e ou aritmética (Holland, 1985). De acordo com o modelo de Holland, os interesses vocacionais são distribuídos num hexágono em que cada um dos ângulos corresponde a um tipo de personalidade (RIASEC). Segundo Holland (1985) as semelhanças psicológicas entre os tipos de personalidade são proporcionais à distância a que se encontram no hexágono. Assim, quanto menor for a distância, maior é a semelhança psicológica. Para o autor a escolha profissional deve ter como base a combinação entre os interesses individuais e o ambiente onde a pessoa se insere. Sendo a personalidade

representada pelo perfil dos interesses Holland definiu os índices que permitem avaliar o grau de clareza ou estruturação: a coerência, diferenciação e identidade (Holland 1985).

Em suma, o modelo de Holland tem como objetivo explicar o comportamento vocacional e sugerir ideias práticas que ajudem o indivíduo aquando da seleção vocacional, com o intuito de favorecer a realização vocacional e profissional. Neste sentido, a sua teoria pretende resolver os problemas levantados por todos aqueles que necessitam de orientação vocacional (Vicente e Fernández, 2008).

2.3 Modelos de intervenção em Orientação Vocacional

A orientação vocacional conta com uma série de modelos de intervenção. Estes modelos servem como marcos de referência e “guias” para a ação.

A modalidade de intervenção com programas, na Psicologia e em contexto educativo, cresceu rapidamente e tem merecido um maior destaque. (Taveira, 2005). Esta modalidade de intervenção existe desde os anos 60 nos Estados Unidos. No entanto, surge em Portugal com a criação dos serviços de informação e de orientação e mais tarde com o instituto de emprego e formação profissional. Já nos anos 80 assiste-se à utilização deste modelo de intervenção com o início dos serviços de orientação nas escolas com ensino técnico e mais tarde nas escolas de ensino regular, dado que se trata de uma forma de intervenção com inúmeras potencialidades. Assim, é cada vez mais útil que a intervenção vocacional seja desenvolvida com base em programas (Taveira, 2005).

Um programa pode ser definido como uma oferta (educativa ou de orientação) com vista à promoção do desenvolvimento pessoal dos destinatários. Como o

desenvolvimento individual é um processo contínuo, os programas de facilitação ou de promoção do desenvolvimento humano a nível vocacional, devem ser gerados com o objetivo de refletir a necessidade da população a que são destinados.

No entanto, um programa pode ter sempre uma finalidade remediativa, preventiva ou desenvolvimentalista consoante os objetivos finais (Taveira, 2005).

Para Jardim e Pereira (2006) os programas consistem numa intervenção sistemática e intencional, sendo produto da identificação das necessidades de uma população. Esta intervenção é fundamentada em teoria e têm objetivos específicos. Contudo é necessário que cada programa tenha uma estrutura própria e racional e que na sua oferta tenha em consideração o desenvolvimento pessoal dos destinatários, sendo congruente com as necessidades e com as características contextuais dos mesmos (Taveira, 2005). Neste sentido, Walz e Benjamim (1983) consideram que os programas de orientação devem ser organizados e planeados, incluir materiais de acordo com o desenvolvimento dos destinatários, recorrendo a uma avaliação prévia, ter em consideração as necessidades dos destinatários, o programa deve decorrer conforme os objetivos estipulados e ter uma fase de avaliação com o intuito de compreender se os objetivos delineados foram alcançados. Por fim segundo estes autores, deve –se ter sempre em consideração que os programas devem ser administrados por técnicos qualificados como por exemplo psicólogos que ao longo do programa empreguem estratégias.

No ano de 1998, Gysbers e Henderson (cit. por Sobrado, 2005) referem que num programa de orientação educativo ou profissional devem constar uma série de aspetos como: a planificação, serviços que ajudem os alunos com dificuldades, um programa de orientação que englobe tarefas que possibilitem o treino em três áreas: a nível educativo (alusivo à formação académica), pessoal/ social, (incidindo sobre os aspetos de carácter

afetivo) e profissional (recaindo sobre as experiências a nível laboral e que ajude na transição da formação para a vida ativa).

2.4. Orientação Vocacional nas populações com limitações ao nível das funções Intelectuais

Para Mendes (2004), em consequência da incerteza que atualmente rodeia o mercado de trabalho, os indivíduos são confrontados com problemas complexos que na sua maioria estão relacionados com o ingresso no mercado de trabalho. Segundo o mesmo autor dado que a relação entre o sujeito e o trabalho ocupa um lugar de extrema importância da vida de cada indivíduo. Assim, a orientação profissional deve ser encarada com um apoio sistemático à construção de projetos de vida.

Segundo Belo e Oliveira (2007) é pertinente não só para a formação, mas também para o emprego que se tenha em consideração a vocação dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Para tal, segundo o autor é essencial que estes indivíduos possam usufruir de orientação vocacional para que posteriormente se potenciem todas as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Quando se atinge a maioridade, a aquisição de um emprego é indispensável para que o indivíduo obtenha o estatuto de adulto. Contudo, nos indivíduos com limitações ao nível das funções intelectuais, é crucial que detenham formação profissional como elemento facilitador de inclusão na sociedade (Ribeiro, 2009). Para Mendes, Nunes e Ferreira (2004) a preparação para o trabalho tem sido discutida, partindo do pressuposto que o trabalho é uma das principais formas de inclusão social, sendo por isso essencial para diminuir a estigmatização nesta população. Assim, a educação dos jovens com limitações intelectuais deve auxiliá-los na inserção do mercado de trabalho e fornecer-

lhês competências para que adquiram uma atividade profissional. Para os autores, os indivíduos com deficiência intelectual através do trabalho podem demonstrar as suas potencialidades e competências e assim construir uma vida mais autônoma.

Para promover a inclusão social dos jovens com limitações ao nível das funções intelectuais é de extrema importância que possuam não só competências académicas, mas também competências sociais e profissionais para uma vida de qualidade (Ribeiro, 2009).

Para as pessoas com deficiência intelectual a orientação vocacional também é de extrema importância, dado que também nesta população a escolha não deve incidir apenas sobre o desejo, nem somente sobre a realidade, mas num equilíbrio entre as duas realidades. Segundo Lopes (2006), a orientação profissional pode abrir um caminho pouco conhecido, com o intuito principal de promover a autonomia do jovem com limitações intelectuais e a sua inserção no mercado de trabalho.

A orientação vocacional pode também ser encarada como um agente facilitador de trocas que sejam significativas entre o indivíduo e o meio em que está inserido (Belo & Oliveira, 2007). Neste sentido, as autoras Melo e Barbosa (1998) consideram que a orientação vocacional das pessoas com deficiência tem como principal objetivo melhorar a vida profissional e social destes indivíduos. Os autores consideram também que o processo global de orientação favorece não só os seus destinatários como também as instituições onde o processo de orientação é levado a cabo.

Contudo, quando trata de pessoas com deficiência o processo de orientação deve ser adequado a nível de teorias e práticas, dadas as características peculiares dos indivíduos (Melo & Barbosa, 1998). Neste sentido, Reiter e Whelan (1975, citado por Claudino, 1997) consideram que os programas de orientação destinados a deficientes intelectuais devem incluir: a disseminação da informação profissional; o

desenvolvimento de interesses vocacionais; o encorajamento para a expressão das preocupações individuais; a contribuição da compreensão dos indivíduos sobre os aspetos vocacionais e sociais das suas vidas. Segundo os autores os programas devem também ser dirigidos às capacidades de aprendizagem e diferenciação dos interesses profissionais.

Em Portugal, existem duas alturas que são decisivas para que os indivíduos façam uma escolha vocacional. Assim, é importante que os indivíduos estejam informados sobre os percursos de formação e soluções possíveis. Para que este processo seja facilitado, a orientação vocacional é essencial dado que permite a cada indivíduo a escolha de um caminho que seja adequado às suas capacidades (Azevedo & Fonseca, 2006). O mesmo autor entende que quando se trata de indivíduos com deficiência a orientação vocacional, deve ser entendida como um processo de ajuda no crescimento pessoal. Deste processo Azevedo e Fonseca (2006) considera que devem participar para além dos técnicos, a família, a escola e a sociedade.

Claudino (1997) considera que a orientação vocacional deve fazer parte de qualquer programa de reabilitação dirigido a populações com deficiência intelectual por ser uma técnica necessária e apropriada ao desenvolvimento da carreira.

2.5. Fases de desenvolvimento de um programa de Orientação Vocacional

A construção de um programa de intervenção deve obedecer a série de aspetos, embora possa variar na sua finalidade, objetivos e população-alvo (Ureta, 1998).

Taveira (2005) considera que um programa de orientação deve obedecer a seis etapas, sendo elas a conceitualização, desenvolvimento de uma filosofia, estabelecimento das necessidades, análise de outras condições do contexto de

intervenção, estabelecer objetivos e critérios de sucesso e por fim proceder à avaliação do programa.

A fase da conceitualização implica que se recorra a uma abordagem para que desta forma seja possível definir o conceito de carreira e determinar o tipo de atitudes e competências a desenvolver (Taveira, 2005). O desenvolvimento de uma filosofia pressupõe uma afirmação de valores que forneça a certeza que o programa é importante. A terceira fase diz respeito ao estabelecimento das necessidades que ajuda à definição do tipo de programa a ser desenvolvido. De uma forma geral nesta fase existe uma recolha de dados demográficos. Na quarta fase (análise de outras condições do contexto de intervenção) é importante que a escola/ instituição onde o programa vai ser desenvolvido o apoie. Nesta fase é também importante identificar as necessidades prioritárias e assegurar que o programa se desenrola de acordo com a política da instituição. Para além dos aspetos mencionados seria também relevante que o programa fosse inserido no sistema de apoio (serviços de psicologia) e por fim estabelecer uma ligação entre a comunidade e o programa (Taveira, 2005).

Posteriormente, é preciso estabelecer objetivos. Apesar de um programa ter objetivos gerais é importante que cada instituição defina objetivos específicos para o programa. É importante salientar que os objetivos devem inicialmente ser construídos de forma superficial e depois devem ser decompostos e adequados à população alvo.

Por fim na sexta e última fase do programa deve-se avaliar os resultados de forma a permitir estabelecer o valor e eficácia do programa desenvolvido. Para proceder a esta avaliação pode ser necessário avaliar o processo e os resultados obtidos (Taveira,2005).

Em suma, a intervenção com base em programas constitui uma ação-reflexão, altamente técnica.

Conclusões

Ao longo deste capítulo pretendemos evidenciar a importância da orientação para o desenvolvimento dos jovens, auxiliando a construção de um projeto de vida que equivalha a uma escolha consciente e fundamentada.

Para a sociedade atualmente é difícil arranjar um emprego estável o que dificulta a integração dos indivíduos na sociedade. Esta situação agrava-se quando se trata de pessoas com deficiência, visto que ainda perdura a ideia que as suas limitações não permitem executar as tarefas que lhes são atribuídas com sucesso. Assim, é evidente a barreira que dificulta o acesso ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência. Desta forma, a orientação vocacional deve consciencializar os jovens das alterações que ocorrem no mundo laboral e em especial para os jovens com necessidades educativas especiais, incluindo os jovens com deficiência intelectual, a orientação vocacional deve assumir-se como um projeto que possibilite a inserção laboral destes jovens no mercado de trabalho.

Neste sentido, foi apresentado neste capítulo uma revisão da história da orientação vocacional para fundamentar a sua utilidade nos dias de hoje. Posteriormente apresentamos as diferentes abordagens teóricas, visto que estas servem de base aos programas de orientação vocacional. De seguida, mencionamos a intervenção baseada em programas, dado que esta foi a estratégia utilizada no nosso estudo e que nos permitiu identificar as necessidades da população e promover o seu desenvolvimento pessoal. Por fim, referimos a orientação vocacional nas populações com limitações ao nível das funções Intelectuais e as fases de construção de um programa de Orientação Vocacional.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo III – Metodologia

Introdução

Nesta segunda parte, dedicar-nos-emos à parte empírica do trabalho que compreende a descrição da investigação realizada. Dedicaremos uma parte à metodologia e outra à descrição dos resultados obtidos. Posteriormente, será realizada a interpretação e discussão dos resultados, e por último, apresentaremos as limitações do estudo, conclusões retiradas e sugestões para futuras investigações.

A produção científica sobre orientação vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais, atualmente ainda é bastante escassa. Contudo, existem algumas referências a estudos quer nacionais quer internacionais (Claudino, 1997) que evidenciam contribuições relevantes, ainda que estas sejam mais uma vez dispersas. Assim, a orientação vocacional com este tipo de população permanece um enigma (Ivatiuk & Yoshida, 2010). Ao abordar este tema pretende-se focar a pertinência da inserção socioprofissional dos jovens com limitação intelectual. Para promover a inclusão social dos jovens com limitações ao nível das funções intelectuais é de extrema importância a aquisição de competências sociais e profissionais para uma vida de qualidade. Assim, a orientação profissional pode abrir um caminho pouco conhecido, com o intuito principal de promover a autonomia do jovem com limitações intelectuais e a sua inserção no mercado de trabalho (Lopes, 2006). Neste sentido, emerge então a necessidade de desenvolver um programa de orientação vocacional, que visa orientar e apoiar os jovens ao nível do desenvolvimento pessoal, promoção da sua autonomia, e integração no mercado de trabalho prevenindo assim a exclusão social.

3.1 Objetivos e desenho do estudo

Uma das principais conclusões retiradas da revisão da literatura efetuada foi a escassez de estudos relativamente à importância da orientação vocacional em populações minoritárias como o caso das pessoas com deficiência intelectual, que muitas vezes desconhecem a maioria das profissões e não têm oportunidades de escolha.

Neste sentido, como objetivo geral, o presente estudo pretende analisar as mudanças verificadas nos interesses profissionais, no conhecimento das profissões e da realidade laboral e na ansiedade face à tomada de decisão vocacional em jovens com limitações no funcionamento intelectual, com a implementação de um programa de OV.

Para além disso, compreende os seguintes objetivos específicos:

- 1) Verificar se existem diferenças nos interesses profissionais, no conhecimento das profissões e da realidade laboral e na ansiedade face à tomada de decisão vocacional em função da idade
- 2) Verificar se o programa de orientação vocacional promove o conhecimento das profissões e da realidade laboral,
- 3) Verificar se o programa de orientação vocacional promove a formação de interesses.
- 4) Verificar se o programa de orientação vocacional contribui para a redução da ansiedade associada à tomada de decisão.

Com este trabalho pretende-se ainda contribuir para o aumento do conhecimento ao nível da influência e da importância dos programas de orientação vocacional para pessoas com deficiência intelectual.

Tendo em conta estes objetivos, foi desenvolvido um estudo de caráter experimental, mais concretamente quase-experimental. Num estudo experimental o investigador atua sobre a variável independente, com o intuito de verificar se a investigação altera a variável dependente (Ribeiro, 2010). Para além do controlo da variável independente é importante ter em consideração tanto o grupo de intervenção como o contexto em que a intervenção ocorre (Ribeiro, 2010; Almeida & Freire, 2007). Assim, tendo em consideração o grau de controlo da variável pode-se englobar nos estudos experimentais os estudos quase-experimentais (Ribeiro, 2010). Os estudos quase-experimentais são uma variante dos estudos verdadeiramente experimentais. Contudo, neste tipo de investigação a variável independente é controlada e os participantes não são distribuídos aleatoriamente pelos grupos de intervenção. É importante referir que nos estudos quase-experimentais, não existe um grupo de controlo e é feita uma avaliação antes e depois da intervenção (Ribeiro, 2010), com recurso a metodologias quantitativas.

3.2 Variáveis em estudo

As variáveis alvo do presente estudo foram selecionadas tendo por base a revisão bibliográfica efetuada e de acordo com os objetivos do estudo. Assim, as variáveis presentes neste estudo podem ser agrupadas em variáveis dependentes, independentes e variáveis sociodemográficas.

Variáveis dependentes: interesses profissionais; ansiedade face à tomada de decisão; conhecimento da realidade laboral

Variável independente: Programa de OV

Variáveis sociodemográficas: idade, género, escolaridade, curso

3.3 Hipóteses de investigação

Hipótese 1: Esperam-se diferenças estatisticamente significativas nos interesses profissionais, no conhecimento das profissões e da realidade laboral e na ansiedade face à tomada de decisão vocacional antes e depois da intervenção, em função da idade das participantes;

Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas no conhecimento das profissões e da realidade laboral antes e depois da intervenção;

Hipótese 3: Existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne aos interesses profissionais antes e após a intervenção;

Hipótese 4: Existem diferenças estatisticamente significativas na ansiedade associada à tomada de decisão antes e após a intervenção.

3.4 Participantes

A amostra é um subgrupo da população selecionado com o objetivo de obter informações sobre às características de uma determinada população.

Este estudo utilizou uma amostra não probabilística ou de conveniência. A amostra do estudo é constituída por 10 estudantes que frequentam do 9º ano numa Instituição (qualificação profissional). Aquando da seleção o grupo já se encontrava formado pela instituição onde a investigadora realizou o seu estágio curricular. Todas as participantes são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 26 anos

de idade. O grupo foi escolhido de entre os que, pelo seu percurso escolar, tinham grandes probabilidades de ingressar no mercado de trabalho.

Como alguns dos elementos do grupo são menores, foi previamente enviada uma carta (consentimento informado – Anexo B2) para os seus tutores legais a informar do presente estudo, os seus objetivos e salvaguardando o anonimato e confidencialidade, de modo a que pudessem consentir a participação dos seus “educandos” no estudo de forma consciente e informada. É importante ressaltar que todos os elementos do grupo tiveram liberdade de não participar caso esta fosse a sua vontade, e a sua participação foi assegurada através de consentimento informado oral e escrito (Anexo B1 e B2).

3.5 Instrumentos

3.5.1. IPP (*Inventário de Interesses e Preferências Profissionais*) - este inventário foi construído por Maria Victória de la Cruz, em 1997, tendo sido adaptado para a população portuguesa em 2001, por Alexandra Figueiredo de Barros e Isabel Diogo.

O IPP foi construído com o objetivo de ajudar os jovens a conhecer melhor os seus interesses (através de 17 campos profissionais, sendo eles: campo científico-experimental, científico-técnico, científico-sanitário, teórico-humanista, literário, psicopedagógico, político-social, económico-empresarial persuasivo-comercial, administrativo, desportivo, agro-pecuário, artístico-musical, artístico-plástico, militar-segurança, aventura-risco, e por fim o campo mecânico-manual), podendo assim, nos momentos de escolha, orientar-se para as profissões e atividades que lhes possam oferecer maior satisfação laboral. Este instrumento permite ainda que os indivíduos expressem as suas preferências por diversas atividades e tarefas. No entanto, também

pode ser administrado para deliberar planos de formação ou tomar decisões sobre a mobilidade pessoal.

O IPP pode ser administrado de forma coletiva ou individual, com adolescentes ou adultos (a partir dos 13 anos), tendo a duração variável de 30 a 60 minutos. Para proceder à sua administração para além do manual (com a descrição, normas de aplicação e cotação) é necessário o seguinte material: caderno de perguntas e folha de respostas, disquete para cotação, e material auxiliar como lápis e borracha. Os resultados obtidos a partir da sua administração fornecem importantes informações sobre o perfil de interesses dos jovens.

No estudo de validação português, os autores obtiveram um *alpha de Cronbach* para os itens superior a .70, o que evidencia uma boa consistência interna da escala, sendo que os campos do questionário variam entre os valores de .61 e .85.

3.5.2 *Students Career Concerns Inventory (SCCI)* - para Gonçalves (2006) este inventário apresenta-se como um instrumento com inúmeras potencialidades de avaliação do desenvolvimento vocacional dos jovens. A versão Portuguesa do SCCI utiliza uma escala do tipo “Likert” de 6 pontos, que se referem aos sentimentos do sujeito perante cada item. Assim, o número 1 na escala corresponde a “nada preocupado/ ansioso”, o número 2 a “pouco preocupado/ ansioso”, o número 3 a “mais ou menos preocupado/ ansioso”, o número 4 a “bastante preocupado/ ansioso”, o número 5 corresponde a “muito preocupado/ ansioso” e, finalmente, o número 6 da escala corresponde a “totalmente preocupado/ ansioso”.

Segundo Gonçalves (2006), o instrumento na versão original é constituído por 45 itens que se organizam em seis dimensões, na versão Portuguesa o instrumento é constituído por 5 escalas sendo elas:

1ª Confiança - expressa por resultados baixos, está positivamente relacionada com sentimentos de otimismo respeitante à concretização de objetivos e projetos futuros. Decorre da antecipação de porvires e do estabelecimento de continuidade entre comportamentos presentes e resultados futuros. Ao invés, resultados elevados traduzem pessimismo e desesperança.

2ª Convicções pessoais – congregam duas dimensões do pressuposto teórico de Mark Savickas: controlo vocacional e investimento em objetivos. Assim, as convicções pessoais de que aqui se trata, indo mais além do que a mera confiança no futuro, implicam um sentido de responsabilização pelo próprio futuro. Por isso, resultados baixos indicam empreendimento, autocontrolo, autonomia, investimento em objetivos pessoais e assertividade, emergentes de um *locus* de controlo interno. Resultados elevados, por sua vez, indiciam dependência de outros e da sorte, problemas ao nível do autocontrolo, de atitudes decisoriais, da auto-responsabilidade e da assunção de objetivos próprios, decorrentes, por conseguinte, de um locus de controlo externo.

3ª Competência interpessoal –este fator associa a escala da competência vocacional e a subescala da cooperação de Savickas. Tal competência não é uma capacidade (skill), mas sim um sentimento, emergente da auto-estima, suficiente para (cor)responder às expectativas de que fazendo-o se contribui e coopera com a comunidade. Crê-se, portanto, que resultados reduzidos apontam para uma atitude vocacional de responsabilidade, manifestada por intermédio da cooperação os outros e da contribuição para a sociedade através do desempenho de um papel profissional. Resultados elevados relacionam-se com autoperceções de fraquezas e limitações, problemas de autoavaliação e/ou manutenção de autonomia excessiva e autofocalização.

4ª Exploração profissional-vocacional – resultados elevados apontam para um reduzido conhecimento de oportunidades de formação e/ou profissionais; já resultados

reduzidos indiciam um conhecimento das mesmas oportunidades, bem como melhores planeamento e investimento em projetos.

5ª Investimento – este fator divide-se em duas subescalas, capacidade de decisão/escolha e investimento em escolhas/planos. Resultados elevados fazem prever indecisão e/ou instabilidade e necessidade de apoio, enquanto resultados reduzidos indicam que os indivíduos fazem escolhas e investimentos dos quais depende a sua maturidade vocacional.

A tradução do instrumento para a população portuguesa teve início com o projeto “Venezia” através dos investigadores Gonçalves, Coimbra, Crespo e Ramos (2002), que validaram e traduziram o questionário. Os autores, na sua investigação realizada junto de 245 estudantes (9º e 10º ano de escolaridade), com idades compreendidas entre os 14 e 21 anos, obtiveram qualidades psicométricas satisfatórias do SCCI- P, apresentando valores de consistência interna elevados ($\alpha=.96$).

3.6 Procedimento

A investigação começou a ser desenvolvida no ano letivo de 2011/2012. Numa primeira fase, o projeto de investigação foi submetido à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, com o intuito de cumprir os princípios éticos que norteiam uma investigação em Psicologia. Depois de aprovado o projeto de investigação, houve uma reunião com o supervisor e posteriormente com os participantes para esclarecimento e explicação dos objetivos do programa de orientação vocacional, bem como da sua duração e dos métodos de trabalho, identificação dos participantes que aceitaram integrar o programa de orientação vocacional e a investigação (Declaração de consentimento informado – (anexo b1 e b2)

Antes da intervenção (Programa OV) procedeu-se à 1ª recolha de dados sobre os interesses e preferências vocacionais (com o instrumento IPP) e ansiedade face ao desenvolvimento vocacional com o instrumento S.C.C.I., com a colaboração do psicólogo supervisor do Centro de Formação.

Posteriormente deu-se início à fase de intervenção com um grupo de 10 jovens com limitações ligeiras ao nível das funções intelectuais. A intervenção realizou-se num período 13 sessões semanais, de 90 minutos, no centro de formação profissional que as participantes frequentavam (v. em ANEXO C - programa de OV).

Na última fase do projeto, procedeu-se à reavaliação, após a intervenção (Programa de Orientação Vocacional), em colaboração com o psicólogo supervisor do Centro de Formação, com a aplicação dos mesmos instrumentos.

Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados e processados pelo programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science* – versão 19.0).

No que concerne à caracterização da amostra, recorreu-se a estatística descritiva e análise de frequências. Para dar resposta aos objetivos de estudo foram utilizados diferentes procedimentos estatísticos, nomeadamente estatística descritiva e estatística de comparação de grupos e momentos antes e após a intervenção.

Inicialmente foram analisados os erros da matriz para confirmar que todos os dados estariam corretos. Para além disso, foi analisada a fidelidade de cada um dos testes utilizados no estudo, de forma a comprovar que de facto o teste é consistente a medir aquilo que se propõe medir.

Para a análise da distribuição dos dados, não foram efetuados testes de análise de normalidade e homogeneidade, nomeadamente através da utilização do teste de *Kolmogorov-Smirnov* e do teste de *Levene*, nem feito o estudo da assimetria e *Curtose*,

uma vez que a amostra é bastante reduzida, o que vai contra os pressupostos para a utilização da estatística paramétrica. Assim, violados os pressupostos para a utilização da estatística paramétrica, foram utilizados procedimentos de análise estatística de dados não paramétricos.

Para a análise dos interesses profissionais foi utilizada estatística descritiva, de forma a identificar quais as áreas de maior interesse profissional e de menor. A mesma estatística foi aplicada para a análise do conhecimento relativo às diversas profissões, antes do programa de Orientação Vocacional ser implementado. Relativamente à comparação dos interesses profissionais e dos níveis de ansiedade, antes e após a intervenção, foi utilizado o teste não paramétrico *Wilcoxon*. Por último, na comparação de grupos em função da idade utilizou-se o teste de *Mann Whitney*.

O valor de significância adotado foi de $\alpha < .05$, tendo-se anunciado um valor de $p < .05$ para tendência de significância (Pestana & Gageiro, 2003)

3.7 Resultados

Neste tópico serão apresentados os resultados mais importantes deste estudo, de modo a dar resposta aos objetivos e questões de investigação propostos, sendo feito um resumo da informação e posteriormente a apresentação da tabela com os resultados.

Todos os testes seguiram a estatística não paramétrica, como referido anteriormente.

3.7.1 Qualidades Psicométricas dos Instrumentos

3.7.1.1 Características psicométricas do IPP

Na avaliação da consistência interna da escala, tal como efetuado pelos autores da escala original, foi calculado o *alpha de Cronbach* para o IPP. Neste estudo não se efetuou a análise fatorial devido ao número reduzido de sujeitos da amostra, que não permite a realização desta análise. A escala total apresenta um *alpha de Cronbach* de .89, o que evidencia uma boa consistência interna da mesma. Salienta-se ainda que os valores dos 204 itens variam entre .89 e .94.

3.7.1.2 Características psicométricas do SCCI

Através da análise da consistência interna da escala, assim como efetuado pelos autores da escala original, foi calculado o *alpha de Cronbach* para o SCCI. Para além disso, não foi realizada a análise fatorial devido ao número reduzido de sujeitos da amostra, que não permite a realização desta análise. A escala total apresenta um *alpha de Cronbach* de .92, o que evidencia uma excelente consistência interna Salienta-se ainda que os valores dos 43 itens variam entre .91 e .92.

Tabela 1. Consistência Interna dos Instrumentos de estudo (*alpha de Cronbach*) (N=10).

	<i>alpha de Cronbach</i> (α)
IPP	.890
SCCI	.916

3.7.2 Caracterização da Amostra

Nesta parte apresentam-se os resultados da análise estatística descritiva efetuada para a amostra de indivíduos.

A tabela 2 apresenta as características gerais (idade, ano de escolaridade, género) dos indivíduos. Os resultados apresentados neste quadro, mostram que os participantes (N=10) têm idades compreendidas entre os 16 e 26 anos (M= 20,30 e desvio padrão de 3.433). No que diz respeito, à escolaridade os resultados indicam que estes participantes são na sua totalidade estudantes e possuem uma escolaridade maioritariamente situada entre o 4º e o 6º ano (80%). Salienta-se também que todas as participantes são do sexo feminino e que todas frequentam a mesma Instituição.

Tabela 2. Caracterização Sociodemográfica da Amostra (N=10).

Variáveis Sociodemográficas		
	N	%
Idade		
16 anos	1	10,0
17 anos	2	20,0
18 anos	1	10,0
20 anos	2	20,0
22 anos	2	20,0
25 anos	1	10,0
26 anos	1	10,0
Habilitações Literárias		
4º ano	4	40,0
6º ano	4	40,0
9º ano	2	20,0

3.7.3 Análise dos Resultados

Interesses profissionais, conhecimento das profissões e da realidade laboral e ansiedade, em função da idade

Hipótese 1: Esperam-se diferenças estatisticamente significativas nos interesses profissionais, no conhecimento das profissões e da realidade laboral e na ansiedade face à tomada de decisão vocacional antes e depois da intervenção, em função da idade das participantes.

Da análise dos resultados do teste *Wilcoxon*, apresentado em função da idade, verificou-se que apenas na área *artístico musical* ($Z=-2.060$, $p=.039$), relativa às atividades, e na *militar segurança* ($Z=-2.041$, $p=.041$), relativa à profissão, se verificaram diferenças estatisticamente significativas, no grupo de participantes mais velhas, sendo que ambas as áreas demonstram menores resultados após a intervenção (cinco diminuíram as suas respostas e uma manteve).

Para além disso, relativamente ao conhecimento das profissões e da realidade laboral, apenas foram observadas diferenças significativas na categoria *explorações vocacionais* ($Z=-2.201$, $p=.028$), também nas alunas mais velhas, onde se observou que todas as participantes alteraram a escolha profissional que possuíam inicialmente após a intervenção. É ainda importante salientar que, apesar de não se verificarem resultados estatisticamente significativos, com exceção da Exploração profissional-vocacional, a maioria das respostas das alunas no questionário SCCI passou a ser mais baixa após a intervenção em comparação com a primeira aplicação do questionário, quer para as participantes mais velhas quer para as mais novas. Isto sugere que ocorreu uma diminuição considerável nos níveis de ansiedade das mesmas.

Tabela 3. Resultados do teste *Wilcoxon* para a comparação dos interesses profissionais, conhecimento das profissões e da realidade laboral e ansiedade, apresentado em função da idade (N=10).

	Menos de 20 anos (n=4)		Mais de 20 anos (n=6)	
	Z	p	Z	P
IPP				
Científico-experimental <i>at</i>	-.368	.713	-.750	.453
Científico-experimental <i>prof</i>	-.736	.461	-1.511	.131
Científico-técnico <i>at</i>	.000	1.000	-.816	.414
Científico-técnico <i>prof</i>	-.816	.414	-.447	.655
Científico-sanitário <i>at</i>	-1.890	.059	-1.131	.258
Científico-sanitário <i>prof</i>	-1.633	.102	-1.289	.197
Teórico-humanista <i>at</i>	-1.069	.285	-.378	.705
Teórico-humanista <i>prof</i>	-1.069	.285	-.447	.655
Literário <i>at</i>	-.730	.465	.000	1.000
Literário <i>prof</i>	-1.342	.180	-1.890	.059
Psicopedagógico <i>at</i>	-1.105	.269	-.365	.715
Psicopedagógico <i>prof</i>	-1.633	.102	-.638	.524
Político-social <i>at</i>	-1.134	.257	-1.289	.197
Político-social <i>prof</i>	-.730	.465	-.378	.705
Económico-empresarial <i>at</i>	-1.461	.144	-1.633	.102
Económico-empresarial <i>prof</i>	-1.604	.109	-.378	.705
Persuasivo-comercial <i>at</i>	-.535	.593	-.756	.450
Persuasivo-comercial <i>prof</i>	-.184	.854	-1.289	.197
Administrativo <i>at</i>	-1.089	.276	-.378	.705
Administrativo <i>prof</i>	-.756	.450	-.271	.786
Desportivo <i>at</i>	-.816	.414	-.816	.414
Desportivo <i>prof</i>	-1.633	.102	-.184	.854
Agro-pecuário <i>at</i>	-.816	.414	-1.186	.236
Agro-pecuário <i>prof</i>	-1.289	.197	-1.361	.174
Artístico-musical <i>at</i>	-.816	.414	-2.060	.039*
Artístico-musical <i>prof</i>	-1.342	.180	-1.518	.129

Artístico-plástico <i>at</i>	-.272	.785	-.816	.414
Artístico-plástico <i>prof</i>	.000	1.000	-.368	.713
Militar-segurança <i>at</i>	.000	1.000	.000	1.000
Militar-segurança <i>prof</i>	-1.289	.197	-2.041	.041*
Aventura-risco <i>at</i>	-1.841	.066	-.447	.655
Aventura-risco <i>prof</i>	-1.473	.141	-1.342	.180
Mecânico-manual <i>at</i>	-1.461	.144	-1.382	.167
Mecânico-manual <i>prof</i>	-.368	.713	-1.857	.063
SCCI				
Confiança	-1.826	.068	-1.490	.136
Convicções pessoais	-1.826	.068	-1.153	.249
Competência interpessoal	-1.826	.068	-1.682	.093
Exploração profissional- vocacional	-1.826	.068	-2.201	.028*
Investimento	-1.826	.068	-1.625	.104

* $p < .05$

Conhecimento das profissões e da realidade laboral

Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas no conhecimento das profissões e da realidade laboral antes e depois da intervenção.

Foi realizado o teste de *Wilcoxon* para analisar se existem alterações a nível do conhecimento das profissões e da realidade laboral antes e depois da intervenção.

Da análise dos resultados relativos ao conhecimento das profissões e da realidade laboral, antes e depois da intervenção, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todas as categorias do SCCI, demonstrando que, relativamente à *confiança vocacional* ($Z=-2.312$, $p=.021$), às *convicções pessoais* ($Z=-2.194$, $p=.028$), às *competências interpessoais* ($Z=-2.449$, $p=.014$), à *exploração profissional-*

vocacional ($Z=-2.803$, $p=.005$) e ao *investimento vocacional* ($Z=-374$, $p=.018$), todas as categorias obtiveram resultados favoráveis após a intervenção, ou seja, podemos considerar que após a intervenção o conhecimento relativo às diversas profissões aumentou.

Tabela 4. Resultados do teste de Wilcoxon para a análise do conhecimento da realidade laboral, antes e depois da intervenção (N=10).

	Z	p
Confiança vocacional	-2.312	.021*
Convicções pessoais	-2.194	.028*
Competência interpessoal	-2.449	.014*
Exploração profissional-vocacional	-2.803	.005**
Investimento	-2.374	.018*

* $p<.05$; ** $p<.01$

Interesses profissionais

Hipótese 3: Existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne aos interesses profissionais antes e após a intervenção

Foi realizado o teste de *Wilcoxon* para analisar se existem diferenças a nível do interesse profissional, antes e depois do programa intervenção

Relativamente aos resultados obtidos verificam-se diferenças estatisticamente significativas antes da intervenção para o final da mesma em 7 campos profissionais, sendo eles: 1. *Músico-artista* (atividade) ($Z=-2.325$, $p=.020$); 2. *Literário* (profissão) ($Z=-2.226$, $p=.026$); 3. *Militar-segurança* (profissão) ($Z=-2.153$, $p=.031$); 4. *Científico-sanitário* (profissão) ($Z=-2.124$, $p=.034$); 5. *Mecânico-manual* (atividade) ($Z=-2.059$,

p=.040); 6. *Aventura-risco* (profissão) ($Z=-2.014$, $p=.044$) e 7. *Aventura-risco* (atividade) ($Z=-2.003$, $p=.045$).

Tabela 5. Resultados do teste *Wilcoxon* no que respeita às alterações a nível de interesses profissionais antes da intervenção e depois da mesma (N=10).

	Z	Sig.
Científico-experimental <i>at</i>	-.832	.406
Científico-experimental <i>prof</i>	-.543	.587
Científico-técnico <i>at</i>	-.523	.671
Científico-técnico <i>prof</i>	-.962	.336
Científico-sanitário <i>at</i>	-.060	.952
Científico-sanitário <i>prof</i>	-2.124	.034*
Teórico-humanista <i>at</i>	-.690	.490
Teórico-humanista <i>prof</i>	-1.219	.223
Literário <i>at</i>	-.775	.438
Literário <i>prof</i>	-2.226	.026*
Psicopedagógico <i>at</i>	-.423	.672
Psicopedagógico <i>prof</i>	-.239	.811
Político-social <i>at</i>	-.359	.719
Político-social <i>prof</i>	-.710	.478
Económico-empresarial <i>at</i>	-.238	.812
Económico-empresarial <i>prof</i>	-1.362	.173
Persuasivo-comercial <i>at</i>	-.862	.389
Persuasivo-comercial <i>prof</i>	-1.058	.290
Administrativo <i>at</i>	-.598	.550
Administrativo <i>prof</i>	-.241	.809
Desportivo <i>at</i>	-.108	.914
Desportivo <i>prof</i>	-.862	.389
Agro-pecuário <i>at</i>	-1.467	.142
Agro-pecuário <i>prof</i>	-1.856	.063
Artístico-musical <i>at</i>	-2.325	.020*

Artístico-musical <i>prof</i>	-.513	.608
Artístico-plástico <i>at</i>	.000	1.000
Artístico-plástico <i>prof</i>	.141	.888
Militar-segurança <i>at</i>	.141	.888
Militar-segurança <i>prof</i>	-2.153	.031*
Aventura-risco <i>at</i>	-2.003	.045*
Aventura-risco <i>prof</i>	-2.014	.044*
Mecânico-manual <i>at</i>	-2.059	.040*
Mecânico-manual <i>prof</i>	-1.405	.160

* $p < .05$

Ansiedade e tomada de decisão

Hipótese 4: Existem diferenças estatisticamente significativas na ansiedade associada à tomada de decisão antes e após a intervenção.

Foi realizado um teste de *Wilcoxon* para todos os itens que compõem a escala SCCI, antes e depois do programa de intervenção de forma a compreender quais os que apresentam maiores níveis de ansiedade, sabendo que as respostas quatro e cinco se referem a maior preocupação/ansiedade.

Da análise dos resultados constatam-se diferenças estatisticamente significativas nos itens: 1. ***Pensar acerca de como será o meu futuro*** ($Z=-2.831$, $p=.005$); 3. ***Decidir por mim mesmo*** ($Z=-2.392$, $p=.017$); 6. ***Aprender acerca de diferentes profissões*** ($Z=-2.816$, $p=.005$); 8. ***Encontrar o tipo de trabalho mais adequado para mim*** ($Z=-2.319$, $p=.020$); 9. ***Esperar que tenha um bom futuro*** ($Z=-2.490$, $p=.013$); 13. ***Assumir compromissos com os outros*** ($Z=-2.398$, $p=.016$); 14. ***Discutir questões acerca do meu projeto de vida com professores, pais e psicólogos*** ($Z=-2.32$, $p=.042$); 19. ***Ter uma***

ideia clara sobre o que quero na vida (Z=-2.329, p=.020); 22. Explorar as várias profissões que me podem interessar (Z=-2.625, p=.009); 23. Decidir sobre aquilo que quero fazer da vida (Z=-2.379, p=.017); 24. Sonhar em trabalhar na área que vou escolher (Z=-2.155, p=.031); 25. Preparar-me para o futuro (Z=-2.401, p=.016); 26. Identificar os meus objetivos (Z=-2.003, p=.045); 27. Assumir seriamente os meus objetivos (Z=-1.973, p=.049); 29. Aprender com os meus erros (Z=-2.501, p=.012); 31. Planear como ter acesso na profissão que vou escolher (Z=-2.388, p=.017); 36. Ter confiança em mim próprio (Z=-2.257, p=.024); 37. Ter ideias claras acerca da minha personalidade (Z=-2.047, p=.041) e 42. Identificar quais os valores que são importantes para mim (Z=-2.226, p=.026).

Podemos concluir ainda que, da análise dos itens independentemente de se verificarem diferenças estatisticamente significativas do momento antes da intervenção para o momento após a mesma, os níveis de ansiedade perante a tomada de decisão diminuíram na globalidade.

Tabela 6. Resultados do teste Wilcoxon relativamente aos níveis de ansiedade antes da intervenção e depois (N=10).

	Z	Sig.
1.Pensar acerca de como será o meu futuro	-2.831	.005**
2.Aprender a contar comigo	-.564	.573
3.Decidir por mim mesmo	-2.392	.017*
4.Agir de forma amigável	-1.414	.157
5.Relacionar-me com diferentes tipos de pessoas	-1.799	.072
6.Aprender acerca de diferentes profissões	-2.816	.005**
7.Recohercer os meus talentos e capacidades	-1.183	.237
8.Encontrar o tipo de trabalho mais adequado para mim	-2.319	.020*
9.Esperar que tenha um bom futuro	-2.490	.013*
10.Parar para pensar antes de agir	-.142	.887

11.Assumir a responsabilidade pelos meus atos	-.632	.527
12.Preocupar-me com as necessidades dos outros	-1.194	.233
13.Assumir compromissos com os outros	-2.398	.016*
14.Discutir questões acerca do meu projeto de vida com professores, pais e psicólogos	-2.032	.042*
15.Nomear algumas profissões que se adaptem à minhas capacidades e interesses	-.602	.547
16.Ter ideias claras do tipo de trabalho que quero fazer	-.863	.388
17.Perceber que as minhas escolhas atuais afetam o meu futuro	-.564	.573
18.Manter as minhas crenças	-1.411	.158
19.Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida	-2.329	.020*
20.Cooperar com outros em alguns projetos de grupo	-1.495	.135
21.Fazer as coisas com consciência	-1.897	.058
22.Explorar as várias profissões que me podem interessar	-2.625	.009**
23.Decidir sobre aquilo que quero fazer da vida	-2.379	.017*
24.Sonhar em trabalhar na área que vou escolher	-2.155	.031*
25.Preparar-me para o futuro	-2.401	.016*
26.Identificar os meus objetivos	-2.003	.045*
27.Assumir seriamente os meus objetivos	-1.973	.049*
28.Sentir-me orgulhos com o trabalho bem feito	-1.859	.063
29.Aprender com os meus erros	-2.501	.012*
30.Entrevistar pessoas em profissões que eu gosto	-.431	.667
31.Planear como ter acesso na profissão que vou escolher	-2.388	.017*
32.Saber que a educação e a formação são necessárias para a minha profissão preferida	-1.078	.281
33.Ver (planear) um futuro com sucesso	-.855	.393
34.Comprometer-me a atingir os meus objetivos	-1.761	.078
35.Esforçar-me para ter sucesso	-1.736	.083
36.Ter confiança em mim próprio	-2.257	.024*
37.Ter ideias claras acerca da minha personalidade	-2.047	.041*
38.Explorar o tipo de formação necessária para as	-1.691	.091

diferentes profissões		
39.Realizar a formação necessária para a profissão que mais gosto	-1.190	.234
40.Cumprir os meus deveres com eficiência	-1.897	.058
41.Relacionar o conhecimento de mim próprio com as diversas possibilidades profissionais	-1.131	.258
42.Identificar quais os valores que são importantes para mim	-2.226	.026*
43.Envolver-me em atividades de lazer e trabalho voluntário que me poderão ajudar a entrar no trabalho preferido	-1.723	.085

* $p < .05$; ** $p < .01$

Capítulo IV. Discussão dos resultados

No sentido de dar resposta aos objetivos que orientaram esta investigação, segue-se uma discussão dos resultados anteriormente descritos, tendo subjacente os elementos de natureza teórica e empírica apresentados na primeira parte do trabalho.

De uma forma geral, após a análise de todos os resultados verificamos que, de facto, se observam diferenças significativas ao nível dos interesses profissionais, do conhecimento das profissões e da realidade laboral e da tomada de decisão, do momento antes da intervenção e depois desta, o que nos pode levar a refletir sobre a influência e importância dos programas de orientação vocacional nesta população. Isto porque a orientação vocacional é uma dimensão fundamental na vida de qualquer sujeito, sobretudo em pessoas com deficiência intelectual, uma vez que promove um melhor autoconhecimento, fornece conhecimentos sobre um elevado leque de profissões e orienta as escolhas das pessoas. Desta forma, são oferecidos meios e recursos aos jovens/adolescentes de forma a promover uma melhor compreensão da sua vida, das suas questões pessoais, familiares e sociais, para que estes possam delinear melhor as suas escolhas profissionais.

Assim, neste estudo, quando avaliado o conhecimento das profissões e da realidade laboral constatou-se, em todas as categorias do SCCI, que existem diferenças significativas, do momento antes da intervenção para o momento depois da mesma. De uma forma mais específica, as categorias confiança vocacional, convicções pessoais, competências interpessoais, exploração profissional-vocacional e investimento vocacional demonstraram resultados mais favoráveis depois da intervenção, o que nos leva a considerar que o programa de OV promoveu um aumento do conhecimento relativo às diversas profissões e diminuição da ansiedade associada à tomada de

decisão. Deste modo, pudemos constatar através destes resultados que as alunas evidenciaram melhorias significativas, após a intervenção, a nível do otimismo respeitante à concretização de objetivos futuros, que leva ao estabelecimento da continuidade entre comportamentos presentes e projetos futuros; uma maior confiança no futuro, empreendimento, autocontrolo, autonomia, investimento em objetivos pessoais e assertividade, caracterizados por um locus de controlo interno; uma atitude vocacional mais responsável, manifesta pela cooperação com os outros e pela contribuição para a sociedade através do desempenho de papéis profissionais; um maior conhecimento de oportunidades de formação e/ou profissionais, melhor planeamento e investimento em projetos; e maior investimento e capacidade de escolha, decorrente de uma maturidade vocacional mais desenvolvida (Tetu, Domingues, Chiochetta & Veloso, 2011)

No que concerne aos interesses profissionais, antes e depois da intervenção, constatamos diferenças significativas em alguns campos profissionais/atividades (músico-artista, literário, militar-segurança, científico-sanitário, mecânico-manual e aventura-risco), o que nos leva a concluir que com a intervenção as participantes passaram a ter um melhor conhecimento dos seus interesses e áreas profissionais, sendo que se sentiram mais informadas mesmo sobre profissões que desconheciam. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Carmo e Costa (2005) onde se verificaram igualmente alterações significativas a nível das escolhas dos jovens, após o programa de intervenção. Neste sentido, é importante salientar a importância dos programas de orientação vocacional como forma de efetivamente colmatar as dúvidas das pessoas, as suas inseguranças e potenciar um melhor autoconhecimento, dando a conhecer o vasto mundo das profissões para que estas o possam explorar e fazer uma escolha consciente (Tetu, Domingues, Chiochetta & Veloso, 2011). Desta forma, compreendemos as

diferenças significativas encontradas a nível de escolha de atividade/profissão após a intervenção, o que evidencia um conhecimento das profissões e da própria realidade laboral e, conseqüentemente, um melhor autoconhecimento por parte das jovens.

Para além disso, neste estudo, quando analisamos os interesses profissionais, conhecimento das profissões e da realidade laboral em função da idade, verificamos diferenças significativas apenas nas jovens mais velhas, entre momento antes e após a intervenção. Assim, encontramos diferenças significativas no que concerne a algumas áreas/atividades profissionais, nomeadamente na artístico musical e militar segurança, e relativamente ao conhecimento das profissões e da realidade laboral, na categoria explorações vocacionais. Estes resultados parecem estar relacionado com um maior conhecimento das oportunidades e um maior planeamento e investimento em projetos que é mais notório nas alunas mais velhas (dado que estas já tinham ingressado no mercado de trabalho, assim como um maior conhecimento das oportunidades, maior planeamento e investimento em projetos, bem como da articulação das variáveis afetivas e emocionais que permitem uma constante renegociação dos compromissos estabelecidos pelo individuo, entre os seus desejos e expectativas pessoais (Gomes,2002).

Por fim, nesta investigação verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em vários itens da escala do SCCI, relativamente aos níveis de ansiedade das alunas antes e depois da intervenção, sendo que as mesmas evidenciam menos ansiedade após o programa de orientação vocacional ser implementado. Para além disso, em todos os outros itens, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, constatou-se que as estudantes responderam demonstrando também menos ansiedade ou níveis idênticos aos iniciais, não havendo nenhuma participante que apresentasse resultados mais elevados. Estes resultados vão de encontro ao estudo à

situação dilemática descrita por Bohoslavsky (2007), onde se verifica que os jovens/adolescentes vivenciam um momento de elevada ansiedade, que os leva a recuar e avançar variadas vezes, numa fase inicial que antecede o trabalho de orientação vocacional. Posto este período de trabalho com os alunos, verifica-se que os mesmos se sentem mais tranquilos, sendo esta sensação acompanhada igualmente de um estado de contentamento. Estes resultados vão também de encontro ao estudo de Tetu, Domingues, Chiochetta e Veloso (2011) onde se verifica que os alunos do 9º ano que foram avaliados após um programa de orientação vocacional demonstravam menor ansiedade, mais tranquilidade e contentamento após a intervenção.

Os estudos com pessoas com deficiência intelectual demonstram resultados satisfatórios relativamente às capacidades destas pessoas na realização de tarefas complexas, quando passam por experiências de formação adequadas (Whelan, 1977). Para além disso, o trabalho tem-se apresentado como uma variável com forte influência a nível da forma como a pessoa lida com a deficiência, as suas consequências e satisfação com a vida (Claudino, 1997). Porém, para que seja possível uma boa integração das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, é necessário assegurar a continuidade entre o sistema educativo e o sistema de formação profissional, sendo a escolha profissional, apontada pela literatura, como uma das áreas problemáticas nesta população (Claudino, 1997). Assim, os programas de intervenção relativos à orientação vocacional, especialmente destes jovens/adolescentes, têm-se mostrado benéficos e de suma importância no que concerne à escolha de emprego e abertura de oportunidades de emprego para pessoas que se deparam muitas vezes com barreiras a este nível (Martorell, Gutierrez-Recacha, Pereda & Ayuso-Mateos, 2008). Contudo, esta é uma área ainda pouco explorada, sobretudo em Portugal, sendo visível a escassez de estudos.

Considerações Finais

Esta dissertação reflete um trabalho de investigação empírico acerca dos benefícios e influência de um programa de orientação vocacional, em jovens com deficiência intelectual, e procurou contribuir para diminuir a carência de estudos em Portugal, neste domínio.

Sobre os programas de orientação vocacional é importante salientar que a avaliação deve ser parte integrante do processo de construção e implementação de um programa de intervenção. Os resultados decorrentes da avaliação proporcionam dados relevantes sobre os aspetos positivos/ restritivos do programa. Assim, é possível melhorar ou reformular o programa.

Contudo, a inexistência de instrumentos de avaliação aferidos para a população portuguesa com deficiência intelectual, dificultou a avaliação dos resultados do programa de orientação. Assim seria pertinente, no futuro, propor a adaptação do Inventário de Interesses e Preferências Profissionais a populações com necessidades especiais, com o intuito de proceder a uma formulação mais clara e mais simples dos itens que o constituem, contribuindo desta forma para uma melhoria geral do instrumento, a testar posteriormente noutra população-alvo.

A orientação vocacional apresentada neste estudo abrange a intervenção em grupo. No entanto, a inexistência de materiais de carácter interventivo, mais especificamente programas de orientação vocacional para jovens com limitações intelectuais, cientificamente validados, esteve na base do interesse demonstrado na construção e implementação do programa de orientação vocacional

Os resultados obtidos neste estudo confirmam, na generalidade, os dados da literatura . Como vimos na revisão teórica, as investigações salientadas são unânimes

em considerar que após a implementação do programa se verifica uma alteração a nível da tomada de decisão, decorrente do melhor conhecimento das profissões e da realidade laboral, bem como de si próprio, e uma diminuição nos níveis de ansiedade associados à tomada de decisão. Salienta-se a importância destes programas sobretudo nesta população devido às suas limitações e dificuldade de acesso ao mundo laboral, tornando-se fulcral fazer o manejo entre o sistema educacional e laboral.

No que diz respeito às limitações deste estudo é importante referir a dificuldade de encontrar estudos portugueses, e mesmo de outros países, sobre a temática em questão e especificamente sobre todas as variáveis em estudo, principalmente no que diz respeito às diferenças de idade. De salientar também as características e dimensão da amostra como uma das limitações deste estudo. Tendo em conta que implementamos a investigação com pessoas com défice intelectual em grupos previamente definidos na Instituição, houve necessidade de selecionar apenas as jovens que demonstravam possuir competências que as levassem a ingressar no mundo laboral. É igualmente importante referir que outra das dificuldades encontradas vai de encontro ao facto de não podermos atribuir uma relação de causalidade às variáveis estudadas. Contudo, apesar destas limitações, consideramos ter cumprido os objetivos propostos para este estudo e ter dado mais um passo no conhecimento relativo à importância destes programas de orientação vocacional, especialmente em populações com necessidades especiais, uma vez que são uma das principais causas de satisfação com a vida e bem-estar destas pessoas, como referido anteriormente.

Estudos posteriores poderão incidir sobre as questões levantadas nesta dissertação, com amostras de maior dimensão e representativas da população com deficiência intelectual.

Desta forma, tornar-se-á mais relevante a influência e os benefícios dos programas de orientação vocacional nos interesses profissionais, conhecimento das profissões e da realidade laboral e na ansiedade e preocupação aquando da tomada de decisão, promovendo uma inclusão das pessoas com deficiência intelectual mais abrangente.

Referências Bibliográficas

- AAIDD. (2010). *Definition of Intellectual Disability*. Consultado em 25/09/2012, disponível em: <http://www.aaid.org/>.
- Abreu, M.V. (2002). *Principais marcos e linhas da evolução da orientação escolar e profissional em Portugal: Breve balanço e perspectivas futuras*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002). *Transição da escola para o emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese. Consultado a 6 de Maio de 2013. Disponível em Eduardus.do.sapo.pt/port.doc.
- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2008). A orientação vocacional na perspectiva neo-reichiana: Contribuições do Grounding. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), pp.115-128.
- Albuquerque, M. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, M. Á. V. & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Álvarez, Rojo. V. (1994). *Orientación Educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV-TR*. (4ªEd). Lisboa: Climepsi Editores.
- Associação Americana de Deficiência Mental – AAMR (2006). *Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Apoio*. Porto Alegre: Edições Artmed.
- Azevedo, J., & Fonseca, A. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barros, A. & Diogo, I. (2001). *Manual IPP: Interesses e preferências profissionais* (3ª edição). Lisboa: Cegoc
- Belo, C. & Oliveira, M. (2007) Desenvolvimento pessoal e orientação vocacional. *Revista diversidades*, 5 (16), 1-6.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Narcea, S.A.
- Bock, A. M. & Aguiar, W. M.J. (1995). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bohoslavsky, R. (2007). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carmo, M. & Costa, E. (2005). Efeitos de um programa de orientação vocacional na tomada de decisão de alunos do 9º ano. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Coords.). *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 1563-1578). Braga: Universidade do Minho.
- Claudino, A. A. D. (1997). *A Orientação para a formação profissional de jovens com deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação

- Douws, J. D. (1995). The role concept in Career Development. In Super & Sverko. (EDs). *Life Roles, Values, and Careers: International findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Garcia, S, M. (2002). *Deficiencia Mental - Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gomes, C. F. (2002). Exploração vocacional e diferenciação cognitiva. *OP Online*, 2, 1-4.
- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto, como parte do requisito para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.
- Guichard, J & Huteau, M. (2001). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Harrison, P., Geddes, J., & Shoupe, M. (2002). *Introdução à psiquiatria*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *National Career Development Association*, 49, 196-210.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities & work environments* (2ª ed). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ivatiuk, A. & Yoshida, M. (2010). Orientação profissional de pessoas com deficiências: revisão da literatura (2000- 2009). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (1), 95-106.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Asa Editores.

- Katz, G., & Lazcano- Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Publica de Mexico*, 50 (2), 132-141.
- Krawulski, E. (1998). A Orientação profissional e o significado do trabalho. *Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais*, 2 (1), 5-9.
- Lassance, C, M & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (12), 13-19.
- Leão, P. A. (2003). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: Os tempos e os modos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5 (43), 168-172.
- Leitão, L., (2004). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International Handbook of Career Guidance*. Philadelphia: Springer Science.
- Lopes, L. (2006). A orientação profissional para jovens com déficit cognitivo: um relato de experiência: *Boletim de Psicologia*, 57 (125), 189- 203.
- Marinho, S. (2000). *Psicopatologia e deficiência mental*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Martorell,A., Gutierrez-Recacha, P., Pera, A., & Ayuso-Mateos, J. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (12), 1091-1101.
- Melo, J. M. & Barbosa, F. M. (1998). Deficiência e Avaliação Vocacional: visão tradicionalista ou necessidade. *Cadernos de consulta psicológica*, 13 (14), 93-97.

- Mendes, E. G., Nunes, L.R., Ferreira, J.R. (2004). Estado das artes das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas em Psicologia*, 12 (2), 105- 118.
- Menolascino, F. J. (1990). *Nature and types of mental illness mentally retarded*. In M. Lewis & S. Miller. Handbook of developmental psychopathology. New York: Plenum Press.
- Moreira, H. F., Michels, L. R., & Colossi, N. (2006). Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: Um compromisso com o ensino superior. *Revista Escritos Sobre Educação*, 5 (1), 19-25.
- Nunes, M., Okino, E., Noce, M & Maran, M. (2008). Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 403-414.
- Oliveira, M., Guimarães, V & Coleta, M. (2006). Modelo Desenvolvimentista de Avaliação e Orientação de Carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), 11- 18.
- Oliveira, M.C. (2007). *Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários: Validação de instrumentos de medida*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, como parte do requisito para obtenção do grau de Mestre em psicologia.
- Organização Mundial de Saúde- O.M.S. (2002). *Relatório mundial de saúde*. Lisboa: Direcção geral da saúde.
- Organização Mundial de Saúde- O.M.S. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - O. C. D. E. (2004). *Orientação escolar e profissional: guia para decisores.*, disponível em: <http://www.iccdpp.org>. [Consultado em 6 de Março, 2012].
- Pestana, M. H. & Gageiro, N. J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pinho, M. (1997). A orientação escolar e profissional numa dimensão europeia. *Milenium*, 5, 1-10.
- Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: O papel da formação profissional*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.
- Sadock, J., & Sadock, V. (2008). *Manual conciso de psiquiatria clínica*. (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Sanches-Ferreira, M., Santos, P., & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: De uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (4), 553-568.
- Sanchiz, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervenció psicopedagógica*. Castelló de la Plana: Publicacions de la universitat Jaume I.
- Savickas, Mark, L. (2001). The next decade in vocational psychology: mission and objectives. *Journal of Vocation Behavior*, 59, 284-290.
- Schalock, R., Luckasson, R., & Shogren, K. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45 (2), 116-124.

- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Sobrado, L. (2005). Orientação Profissional dos jovens. In Taveira, M. C. (Coord.). *Psicologia escolar: Uma proposta Científico- Pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Super, D. E. (1980). A life span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior* , 16, 282-298.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly development counseling. *The personnel and guidance journal*, 61 (9), 555-562.
- Taveira, M & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.
- Taveira, M. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In Taveira, M. C. (Coord). *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Tetu, V., Domingues, A. S., Chiochetta, L., & Veloso, M. (2011). *O trabalho de orientação profissional com um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio*. I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Thomason, T.C. (1999). *Basics of career development*. Arizona: Northern Arizona University.
- Ureta, C. V. M. (1998). *Orientación y intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Granada: Algibe.
- Veríssimo, M. F. (2001). Orientação Vocacional: que perfil e que funções a nível do ensino superior. *Grandes opções de plano*, pp. 3-8.

- Vermeer, A., Lijnse, M., & Lindhaut, M. (2004). Measuring Perceived Competence and Social Acceptance in Individuals with Intellectual Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 283-300.
- Vicente, J & Fernández, F. (2008). Aplicación de la teoría de Holland a la clasificación de ocupaciones. Adaptación del inventario de clasificación de ocupaciones (ICO). *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 151-164.
- Walz, R.G & Benjamin, L. (1983). *Shaping Counselor education programs in the next five years: an experimental prototype for the counsellor of tomorrow*. Ann Arbor, MI: Counselling and Personnel Services Clearinghouse.
- Whelan, E. (1977). How the adult training centre can, or should, help handicapped people in the community. In W. W. Baldock (Ed.), *Forms of rehabilitation of the mentally handicapped* (pp. 27-35). Kidderminster, Worchestershire, England: Institute of Mental Subnormality.
- WHO. (2010). *International classification of diseases- ICD 10 online*. Consultado em 25/09/2012, disponível em: <http://apps.who.int/classifications/icd10/>.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer da comissão de ética



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Exma. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 18 de Maio de 2012

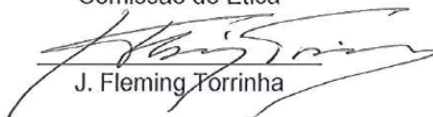
Exma. Senhora Prof. Doutora,

Em relação ao projeto de investigação "Orientação Vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais", apresentado por Ana Margarida Ferreira da Silva, a Comissão de Ética considerou de cometer ao Prof. João Casqueira a devida apreciação da proposta de investigação.

Foi emitido um parecer muito bem elaborado e profundo relativo ao projeto que aprovamos e consideramos homologado pela Comissão de Ética.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente da
Comissão de Ética



J. Fleming Torrinha



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.ºC. 302537-602 • Rua General F. J. de Conde nº 1 - 25. Conde de Vila Verde, 4000-001 Porto

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 319 - 4219-004 Porto - Portugal • T. +351 22 507 1350 • F. +351 22 550 8263 • geral@ufp.pt

Faculdade de Ciências da Saúde | Escola Superior de Saúde | R. Carlos da Maia, 295 - 4200-150 Porto - Portugal • T. +351 22 507 4630 • F. +351 22 507 4617 • R. D. C. 1.º andar, 314 - 4200-253 Porto - Portugal

T. +351 22 509 6371 • geral@asa.ufp.pt • UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Berberindos - 4930-078 Ponte de Lima - Portugal • T. +351 258 741 026 • F. +351 258 741 412 • geral@plm.ufp.pt

Anexo B1

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

Orientação Vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais

Eu, abaixo-assinado (nome completo) -----

-----,

responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos, métodos e duração da investigação. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Ana Margarida Ferreira da Silva

Assinatura:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

Orientação Vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do Participante) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a, explicação que me foi prestada versou os objetivos, métodos e duração da investigação. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto participar no projeto de investigação, proposto pelo investigador.

Data: ____/____/200__

Assinatura do participante: _____

O Investigador responsável:

Nome: Ana Margarida Ferreira da Silva

Assinatura:

ANEXO C – Breve descrição do programa de orientação vocacional

Programa de Orientação Vocacional

1ª Sessão: Apresentação

Objetivos:

- ❖ Apresentação da psicóloga estagiária (mediadora);
- ❖ Promover a interação entre os elementos do grupo;
- ❖ Apresentação e discussão do programa de orientação vocacional;
- ❖ Estabelecer as principais regras de funcionamento do grupo;

Duração: 90 minutos

2ª Sessão: Exploração do Conceito de Orientação Vocacional

Objetivos:

- ❖ Compreensão e exploração do conceito de orientação vocacional;
- ❖ Ensinar a identificar os objetivos da orientação vocacional.

Duração: 90 minutos

3ª Sessão: Auto e hétero conhecimento

Objetivos:

- ❖ Promover uma relação cooperativa;
- ❖ Aumentar o conhecimento de si e do outro;
- ❖ Promover o reconhecimento das diferenças e semelhanças;
- ❖ Fomentar uma atitude de valorização;
- ❖ Promover o respeito pelo outro;
- ❖ Estimular a participação nas restantes atividades.

Duração: 90 minutos

4ª Sessão: Mitos da orientação vocacional e exploração do futuro profissional

Objetivos:

- ❖ Clarificar mitos veiculados à orientação vocacional;
- ❖ Perceber o grau de expectativa do grupo em relação ao programa de orientação vocacional
- ❖ Ajudar os participantes a explorar alternativas relativas ao processo de orientação vocacional

Duração: 90 minutos

5ª Sessão: *Exploração de valores*

Objetivos:

- ❖ Clarificação do conceito de “valores”
- ❖ Reconhecer e explorar os valores profissionais
- ❖ Colocar os participantes em contacto com os seus próprios valores

Duração: 90 minutos.

6ª Sessão: *Exploração de Interesses*

Objetivos gerais:

- ❖ Identificar os principais interesses;
- ❖ Reconhecer os valores inerentes aos seus interesses.

Duração: 90 minutos.

7ª Sessão: *A influência da Família e de outros significativos no projeto vocacional*

Objetivos gerais:

- ❖ Identificar as profissões na família (nuclear e alargada)

- ❖ Compreender o papel da família na orientação vocacional.

Duração: 90 minutos

8ª e 9ª Sessão: *Exploração das profissões e do mercado de trabalho*

Objetivos:

- ❖ Explorar e identificar as opções de mercado de trabalho;
- ❖ Promover o conhecimento das profissões;
- ❖ Compreender os critérios utilizados para proceder à realização das escolhas;
- ❖ Identificar as funções, competências, saídas e empregabilidade de cada área.

Duração: 180 minutos

10ª Sessão: *Visita de estudo*

Objetivos:

- ❖ Identificar as opções do mercado de trabalho (para a profissão de empregada de andares);
- ❖ Proporcionar um contacto direto com a profissão;
- ❖ Contribuir para a formação pessoal;
- ❖ Motivar os participantes para o conhecimento e valorização da profissão.

Duração: 90 minutos

Sessão nº 11: *Síntese e integração do processo de Orientação vocacional*

Objetivos Gerais:

- ❖ Finalizar o processo de intervenção;
- ❖ Rever as temáticas abordadas ao longo das sessões;
- ❖ Resumir o que foi realizado nas sessões;
- ❖ Identificar a importância da participação no programa.

Duração: 90 minutos.

12ª e 13 Sessão: Avaliação do programa

Objetivos:

- ❖ Finalizar o processo de intervenção;
- ❖ Administração do Inventário de Interesses e Preferências Vocacionais (IPP).
- ❖ Administração do SCCI –P

Duração: 180 minutos

