

DM

**Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais
em Indivíduos com Necessidades Especiais**
Avaliação de um programa de intervenção

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Silva Rodrigues
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2018



**Irmãs
Hospitaleiras**

CENTRO DE REABILITAÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA

**Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais
em Indivíduos com Necessidades Especiais**
Avaliação de um programa de intervenção

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Silva Rodrigues

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

CO-ORIENTADOR

Nuno Miguel Vieira Rodrigues

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Obrigada à Doutora Glória Franco e ao Doutor Nuno Rodrigues por, para além de terem aceite orientar-me nesta aprendizagem, serem tão disponíveis, dedicados e atenciosos comigo. As vossas palavras de motivação foram, sem dúvida, um alento nas horas mais difíceis. Obrigada por deixarem comigo um pouco de vós, da vossa sabedoria e dos vossos valores enquanto profissionais.

Obrigada ao Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, aos profissionais que lá trabalham, em especial à Doutora Simone Telo, e a todas as pessoas assistidas que o frequentam. Obrigada por também deixarem comigo um pouco de vós, da vossa perseverança e alegria de viver/trabalhar, mesmo quando as dificuldades surgem.

E porque, um dia, uma pessoa muito especial me ensinou que o amor não se agradece...

Quero dizer à minha família que os amo muito, e que estarei sempre ao lado deles em todos os momentos, tal como eles fazem comigo, apoiando-os em todos os desafios.

Quero dizer aos meus pais e à minha irmã que os amo mais ainda, e que vou sempre levar comigo todos os ensinamentos que me transmitiram até hoje, e que certamente vão continuar a transmitir por muitos anos. É graças a vocês, principalmente a si mãe, que tenho esta força e esta garra para perseguir os meus sonhos.

Quero dizer ao Paulo, meu companheiro de vida e de aventuras, que esta aventura teve mais significado por ele estar ao meu lado, por amparar as minhas lágrimas e aumentar os meus sorrisos com uma paciência incrivelmente inesgotável. És o meu pilar, amo-te!

Por fim, a ti André, que me acompanhas há 13 anos, quero dizer que gosto muito de ti, e que espero que a nossa amizade seja mesmo como as estrelas, ou seja, que mesmo quando não estamos “visíveis”, saibamos que o outro está lá e que podemos contar com ele.

“Há sem dúvida quem ame o infinito,
Há sem dúvida quem deseje o impossível,
Há sem dúvida quem não queira nada —
Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles:
Porque eu amo infinitamente o finito,
Porque eu desejo impossivelmente o possível,
Porque quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser,
Ou até se não puder ser...

E o resultado?
Para eles a vida vivida ou sonhada,
Para eles o sonho sonhado ou vivido,
Para eles a média entre tudo e nada, isto é, isto...
Para mim só um grande, um profundo,
E, ah com que felicidade infecundo, cansaço,
Um supremíssimo cansaço,
Íssimo, íssimo, íssimo,
Cansaço...”

Álvaro de Campos, in “*Poemas*”

Resumo: A transição para a vida adulta é um marco importante na vida de qualquer sujeito e, entre outros desafios, implica a entrada no mundo do trabalho. Obter o primeiro emprego é uma tarefa árdua para todos, mas torna-se ainda mais difícil para a população com incapacidade intelectual, pois ainda existem barreiras no meio e preconceitos que não foram ultrapassados. Tendo em conta que as habilidades sociais e socioprofissionais têm sido cada vez mais valorizadas neste contexto, torna-se fundamental desenvolvê-las também junto desta população, de forma a aumentar a probabilidade de iniciarem a prática laboral. Posto isto, o presente estudo visa perceber se o programa de intervenção “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais” promove melhorias nas habilidades socioprofissionais destes sujeitos, e se essas melhorias se mantêm ao longo do tempo. Assim sendo, constitui-se uma amostra de 10 sujeitos institucionalizados numa IPSS do Funchal. Esta investigação pressupõe um estudo de caso do tipo descritivo, recorrendo a uma abordagem quantitativa, no qual se utilizou a metodologia *multiple probe design*. Foram aplicados dois instrumentos: o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) numa forma adaptada, e o Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Os resultados obtidos apontam para uma evolução após a aplicação do programa, em algumas habilidades socioprofissionais avaliadas, registando-se dificuldades na manutenção das aquisições. Conclui-se, portanto, que é necessário continuar a apostar na reflexão sobre a arquitetura de programas psicoeducativos para a população com incapacidade intelectual, tendo por base a evidência científica decorrente da investigação a este respeito.

Palavras-chave: Emprego, incapacidade, necessidades especiais, habilidades sociais, habilidades socioprofissionais.

Abstract: The transition to adulthood is an important moment in the life of any individual and, among other challenges, it implies the enter on the labour market. Getting the first job is an arduous task for everyone, but it becomes even more difficult for the population with intellectual disability, because there are still organizational barriers and prejudice to overcome. Considering that social and socio-professional skills have been increasingly valued in this context, it is critical to develop them with this population, to increase their probability of starting a career at work. Thus, the present study aims to examine whether the intervention program "Sou Capaz – Socio-professional Skills Development Program" promotes the improvement of the socio-professional skills of these individuals, and if these improvements can persist over time. In the current study, a sample of 10 subjects institutionalized in a PISS of Funchal was used. This research was developed following a descriptive case study research plan, using a quantitative approach and a multiple probe design methodology. Two instruments were implemented in order to study the program impact: the Social Skills Inventory (SSI) in an adapted form, and the Professional Social Skills Observation System (PSSOS). The results have shown that the program has contributed to some of the evolution after the intervention, in some socio-professional skills evaluated, still follow up assessments have shown that some of the improvements did not have persisted over time. Therefore, one of the main conclusions is that it is imperative to reflect and optimize the structure of psychoeducational programs for the population with intellectual disability, relying on scientific evidence.

Keywords: Employment, disability, special needs, social skills, socio-professional skills.

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Transição para a Vida Pós-Escolar de Indivíduos com Necessidades Especiais	7
Capítulo II: Definição e Importância das Habilidades Sociais e Socioprofissionais	22
Capítulo III: Programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Socioprofissionais ..	30
Metodologia	41
1. Objetivos e Questões de Investigação	41
2. Método	42
2.1. Participantes	44
2.2. Instrumentos de recolha de dados	45
2.3. Procedimentos de recolha de dados	50
2.4. Procedimentos de análise de dados e resultados preliminares.	53
Apresentação dos Resultados	56
1. Avaliação da Aquisição de Habilidades Socioprofissionais (ROHSP)	56
2. Autoperceção de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (IHS)	59
Análise e Discussão dos Resultados	62
Conclusões	69
Referências Bibliográficas	72
Anexos	79
Anexo I: Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP)	80
Anexo II: Versão construída do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)	82
Anexo III: Autorização da instituição para a realização da investigação	84
Anexo IV: Modelo de consentimento informado	85
Anexo V: Ficha de recolha de dados pessoais	86

Índice de Quadros

Quadro 1. Síntese dos estudos sobre habilidades sociais.....	32
Quadro 2. Desenho de investigação	53

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características da amostra, de acordo com a composição dos grupos G1 e G2.....	45
Tabela 2. Análise da Confiabilidade do ROHSP.....	47
Tabela 3. Estatísticas descritivas referentes às três situações avaliadas pelo ROHSP.....	56
Tabela 4. Estatísticas descritivas referentes aos três fatores avaliados pelo IHS.....	59

Índice de Figuras

Figura 1. Mediana das cotações obtidas nas três situações estruturadas do ROHSP	57
Figura 2. Mediana das cotações obtidas nos três fatores do IHS	60

Introdução

O ser humano passa por várias transições ao longo da sua vida, e uma das mais marcantes é, sem dúvida, a passagem da formação académica para o ingresso numa atividade laboral (Marques, 2013).

A transição entre a infância e a vida adulta é uma fase desenvolvimental desafiante para qualquer indivíduo, pois implica a mudança de um estado de dependência para a emancipação. Começar a ser adulto, na nossa sociedade, pressupõe a obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira, familiar, pessoal e afetiva (Ribeiro, 2009). A aquisição da independência acarreta dificuldades para todos os indivíduos, mas estas são acrescidas para aqueles que se afastam do padrão normal – indivíduos com necessidades especiais (NE) – pois são, por vezes, discriminados pela sociedade (Marques, 2013).

Todas as definições de transição para a vida adulta parecem abarcar três ideias chave: remetem para um processo, ou seja, a transição necessita de uma preparação prévia e de um tempo para que possa ocorrer; é um transfer, na medida em que é uma passagem de um nível escolar para um estágio diferente; e é uma mudança, não só em termos profissionais, mas também pessoais (Marques, 2013; Soriano, 2002).

O Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro, no artigo 6º, alínea I), define transição para a vida adulta, para os indivíduos com NE como “(...) a continuidade do percurso de vida da pessoa com necessidades educativas especiais após a idade limite de conclusão da escolaridade obrigatória, podendo o mesmo ser concretizado em contexto profissionalizante, ocupacional ou outro” (p.8834).

Todavia, tendo em conta a sociedade atual, caracterizada pela globalização, desenvolvimento de tecnologias de informação, crise no emprego e competitividade, o desafio desta transição é ainda mais iminente. Além disso, a crise socioeconómica da maioria dos países ocidentais industrializados tende a provocar sentimentos de desconforto e insegurança numa

grande parte da população, onde também se inserem grupos específicos como as pessoas com incapacidade (Marques, 2013; Santilli, Nota, Ginevra & Soresi, 2014; Savickas et al., 2009). De acordo com Savickas e os seus colaboradores (2009), as novas concepções de vida no trabalho determinam que a carreira pertence à pessoa e não à organização e, por essa mesma razão, como salienta Del Prette e Pereira (2008), cabe ao indivíduo, independentemente das suas especificidades, acompanhar e assimilar as transformações e expectativas do contexto laboral, de forma a assegurar as condições mínimas de acesso e permanência no mesmo. Continua a ser importante, por isso, preparar a transição da infância para a vida adulta, principalmente com jovens cujas necessidades permanentes impeçam a aquisição de aprendizagens e competências definidas por um currículo homogêneo que busca o aluno ideal (Ribeiro, 2009). É ainda fundamental preparar esta transição, porque, caso não seja bem-sucedida, poderá comprometer o projeto de vida futura do sujeito, com consequências para a autoestima e para as expectativas do mesmo, que podem ser irreversíveis (Marques, 2013; Santilli et al., 2014).

Morgado, citado em Ferreira (2012), ressalva que, para os indivíduos com necessidades especiais, uma transição suave dependerá igualmente das estruturas organizacionais, do contexto e da natureza/especificidade das necessidades, verificando-se, contudo, menos oportunidades de emprego para estes indivíduos. Recomenda-se, portanto, que estes sujeitos passem, ao longo do percurso escolar, por várias transições para o ambiente social, aumentando as possibilidades de atingirem oportunidades educacionais e de formação idênticas aos restantes indivíduos (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012).

A solução apresentada pela escola em resposta a estas mudanças passa pelo aumento dos anos de escolaridade obrigatória, sem ter em conta as exigências e necessidades do mercado de trabalho, e o conseqüente adiamento da inserção profissional dos jovens. Neste contexto, esta estratégia acentua ainda mais a dificuldade de pessoas com incapacidade no acesso e manutenção do emprego. De forma a dar resposta a estas necessidades específicas de

determinados indivíduos, a escola, ao longo dos anos, foi conduzindo-os para a formação profissional. Contudo, o foco na formação profissional impossibilita o jovem com incapacidade de alcançar um grau de escolaridade superior e, novamente, condiciona a sua entrada e manutenção no mercado de trabalho (Ribeiro, 2009).

Nos últimos trinta anos, verificaram-se várias alterações em termos legislativos para que os indivíduos com incapacidade fossem integrados mais facilmente no mercado de trabalho (Raposo, 2013). Porém, apesar de todas as convenções internacionais já realizadas, e de Portugal ter uma legislação que se encontra em consonância com as conclusões atingidas nessas convenções, “(...) a verdade é que, na prática, a integração plena de cidadãos com deficiência no mercado de trabalho está longe de ser conseguida” (Raposo, 2013, p.33). De acordo com Pereira-Guizo, Del Prette e Del Prette (2012), a colocação de pessoas com incapacidade no mercado de trabalho é uma circunstância recente, que tem sido discutida mediante a criação de legislação apropriada para o efeito, mas verifica-se que são ainda em número reduzido as empresas que apostam nesta população, quer por falta de experiência dos candidatos para realizar determinadas tarefas e para trabalhar em grupo, quer pelo baixo nível de educação e/ou pela falta de programas de desenvolvimento interpessoal que preparem os profissionais para lidar com as exigências do mercado de trabalho (Pereira-Guizo et al., 2012). A lógica da exclusão social consequente da desinformação e de preconceitos conduz a atitudes e práticas que restringem o número de possibilidades e dificultam o acesso de indivíduos com necessidades especiais ao mercado de trabalho (Toldrá, Marque, & Brunello, 2010). Não obstante, os resultados dos estudos já efetuados indicam que as pessoas com incapacidade, se devidamente instruídas, podem demonstrar plena competência no desenvolvimento das atividades que lhe forem atribuídas, conseguindo assim adaptar-se ao mercado de trabalho competitivo. Os estudos indicam igualmente que as suas atitudes no trabalho – no que diz respeito ao relacionamento com os outros, pontualidade, assiduidade, boa apresentação e

respeito das normas – vão ao encontro do que é expectável para os restantes colaboradores (Mendes, Nunes, Ferreira, & Silveira, 2004).

Para as pessoas com incapacidade, começar uma atividade profissional fora dos meios de proteção significa, entre outras coisas, abandonar a sua condição de “diferente” e experimentar a rotina diária dos restantes indivíduos, lutando pela sua sobrevivência e manutenção. A impossibilidade de trabalhar aumenta a sua exclusão, acentua a submissão aos outros e enfraquece a noção de identidade pessoal. A inserção no mercado de trabalho de pessoas com incapacidade é também uma forma fundamental de minimizar a estigmatização (Mendes et al., 2004). O trabalho atua como uma das principais vias de inclusão social, pois permite ao indivíduo beneficiar de uma vida mais independente e autónoma. Tem igualmente um efeito reabilitador na sua vida, pois contribui para o aumento da autoestima, do nível de ajustamento e realização pessoal, interação social, sentimento de pertença e capacidade, e construção de identidade (Mendes et al., 2004; Santilli et al., 2014; Toldrá et al., 2010).

Assim sendo, a educação para o trabalho deveria ser uma área prioritária junto desta população. É importante capacitar as pessoas com necessidade especiais para exercerem uma atividade profissional, assim como auxiliá-los no processo de inserção no mercado de trabalho (Mendes et al., 2004).

A literatura consultada refere que grande parte das tarefas e atividades profissionais ocorrem em situações interativas, justificando a valorização superior, na atualidade, da capacidade do trabalhador para se relacionar de forma adequada com as mais diversas pessoas, o que fomenta o desempenho profissional e, ao mesmo tempo, pode gerar um clima organizacional harmonioso e estimulante (Del Prette & Pereira, 2008). Os Programas de Educação para o Trabalho têm, como objetivo, desenvolver, para além de habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho, o que significa que eles não visam somente “profissionalizar”, mas também favorecer a inserção social no emprego e preparar para um

mercado competitivo. Torna-se fundamental expandir as perspectivas de vida dos indivíduos com necessidades especiais, principalmente no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, pois, quando estes indivíduos integram o mercado de trabalho, mesmo que estejam tecnicamente capacitados, socialmente são “desconhecidos” (Mendes et al., 2004). Estes sujeitos são desconhecidos, porque, ao serem afastados da sociedade e educados em instituições específicas, no momento de chegada ao mercado de trabalho, ninguém os conhece, o que dificulta a interação com os outros e o relacionamento social adequado.

Tendo em conta o atual foco do mercado de trabalho nas habilidades interpessoais e sociais, e com base nos estudos efetuados que afirmam que o desenvolvimento de habilidades socioprofissionais contribui para a preparação do indivíduo para o trabalho, dando-lhe melhores condições de empregabilidade e de progressão profissional (Pereira-Guizo et al., 2012), torna-se fulcral dotar estes indivíduos destas habilidades. Esta aprendizagem permitir-lhes-á ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar uma maior autonomia, o que culminará num efeito reabilitador e contribuirá para um aumento da autoestima, ajustamento pessoal, inclusão social e diminuição da estigmatização (Mendes et al., 2004).

Posto isto, e tendo por base a literatura consultada, definiu-se como objetivo geral desta investigação avaliar a eficácia do programa “Sou capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais”.

A dissertação encontra-se dividida em cinco partes fundamentais. Inicia-se, portanto, com uma parte inicial de exploração teórica sobre a temática, que, por sua vez, se encontra repartida em três: uma primeira parte sobre a evolução da legislação respeitante à temática das necessidades especiais e de explanação sobre os modelos explicativos do processo de transição destes sujeitos para a vida adulta; uma segunda parte centrada na definição e importância das habilidades sociais e socioprofissionais; e uma terceira parte dedicada aos programas de intervenção. Em seguida, há uma parte central dedicada à metodologia adotada nesta

investigação. Posteriormente, apresentam-se os resultados obtidos, estes são discutidos e, por fim, expõem-se as conclusões do presente estudo.

Capítulo I: Transição para a Vida Pós-Escolar de Indivíduos com Necessidades

Especiais

Durante um longo período da história humana, os indivíduos com necessidades especiais foram excluídos da escola pública, impedidos de interações benéficas que promovessem o seu desenvolvimento, e foram inseridos em ambientes interpessoais considerados hostis. Nas sociedades mais antigas, verificava-se mesmo o infanticídio quando as crianças não nasciam normais. Na Idade Média, a igreja condenou o infanticídio, mas atribuía a anormalidade das crianças a causas sobrenaturais e, por isso, submetiam-nas a práticas de exorcismo (Marques, 2013).

No início do século XIX, começam a surgir instituições especializadas para acolher as pessoas com incapacidade. Então, segregavam-se os indivíduos da sociedade e prestava-se um apoio de cariz essencialmente assistencial. Em 1960, após a realização da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, começou-se a valorizar o direito à educação para todos, e surgem os primeiros movimentos a favor da integração desta população no ambiente escolar. Logo de seguida, com a reforma da escolaridade básica, começou-se a verificar desenvolvimentos importantes sobre a questão da transição para a vida adulta (Marques, 2013).

No que diz respeito à preparação para a vida pós-escolar, os Estados Unidos foram pioneiros em refletir sobre esta temática, pois perceberam, logo na década de oitenta, que os jovens com necessidades especiais norte-americanos abandonavam precocemente a escola e não estavam devidamente preparados para a transição para a vida adulta. Assim sendo, os órgãos responsáveis uniram esforços para sublinhar a relevância de intervir nesta área, desenvolvendo políticas que permitissem a participação, de forma ativa e sem discriminação, na vida social, e que promovessem o emprego das pessoas com incapacidades. Um marco legislativo importante foi a publicação da *Public Law*, em 1975, na qual se defendia uma

educação pública de qualidade para todas as crianças, inclusive as crianças com necessidades especiais, num ambiente que fosse o menos restritivo possível, em interação com os pares, sem discriminação em termos avaliativos e com um papel mais preponderante e interventivo por parte dos pais. Em 1990, esta publicação sofre algumas alterações e passa a dividir-se na PL 101-476 e no *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA). Neste momento, a PL 101-476 passa a implicar que o Plano Educativo Individualizado (PEI) inclua a preparação da transição para a vida pós-escolar. Este serviço devia ser ativado até aos 14 anos, tendo em conta as expectativas do sujeito, assim como o seu envolvimento. O IDEA, por sua vez, ressalva o papel da escola na transição dos indivíduos com necessidades especiais para a vida pós-escolar, oferecendo um conjunto de serviços como a educação pós-secundária, a formação contínua, o treino vocacional, o emprego integrado, o fomento da participação na comunidade e a vivência de uma vida independente, sendo possível aplicá-lo não só a indivíduos com deficiência mental moderada ou grave, como até então se verificava, mas a todos os alunos que apresentassem dificuldades nesta transição (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Assiste-se, portanto, nesta época, a uma viragem de pensamento, na medida em que se passa de um modelo tão-somente educacional e centrado nas incapacidades do sujeito, para um modelo comunitário, onde o indivíduo tem a possibilidade de escolher, de participar nas decisões e de ter controlo sobre a sua vida (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Em 1990, é ainda aprovada a PL 101-336 sobre *Americans with Disabilities* (ADA), onde se postularam determinadas obrigações relativas à acessibilidade, não discriminação, entendimento por parte das empresas, serviços de transporte e de comunicação, promovendo uma participação social ativa e não discriminatória dos jovens com incapacidades. O ADA defende ainda que as pessoas com incapacidade podem contribuir para a vida económica dos vários serviços, devendo, por isso, ser oferecidas oportunidades que potenciem o seu sucesso. As empresas têm um papel fundamental na não discriminação em processos de recrutamento,

contratação, avaliação ou promoção, assim como na oferta de condições de trabalho – horários, equipamentos, aparelhos auxiliares e acessibilidade – que permitam que o indivíduo seja capaz de realizar as suas tarefas (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Em 1992 surge o *Rehabilitation Act Ammendments*, denominado de PL102-569. Após esta data, todos os estados possuíam serviços de reabilitação vocacional, cujo objetivo era auxiliar o desenvolvimento socioprofissional dos sujeitos, dando resposta às necessidades especiais das pessoas com incapacidade. Foram ainda criadas várias políticas que fomentavam a criação de empregos para esta população (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Na segunda metade da década de 90, surgiram mais algumas publicações no Reino Unido que se revelaram importantes para a discussão sobre esta temática. Dessas publicações, as contribuições mais significativas relacionam-se com questões de que: é necessário ser inclusivo; é fundamental responder às necessidades particulares de todos os alunos; se deve intervir de forma holística, isto é, não ter em conta apenas os vários aspetos da vida atual do sujeito, mas também os aspetos da vida futura; importa envolver os jovens no seu processo de transição, tendo em conta as suas necessidades mas também as suas opções e escolhas; se deve implicar todos os intervenientes no processo de transição do sujeito, bem como clarificar as suas responsabilidades; é importante identificar uma pessoa responsável para coordenar o processo de transição do sujeito, bem como estabelecer, desde cedo, protocolos entre a escola e as empresas; e de que deve ser elaborado um Plano de Transição com a participação dos vários agentes educativos (Marques, 2013).

Em 1997, o IDEA é reautorizado e surgem algumas mudanças, nomeadamente a possibilidade de, juntamente com o PEI, criar um Plano Individual de Transição (PIT). Verificam-se igualmente, importantes mudanças em termos legislativos, passando-se a definir claramente o conceito de transição, bem como as responsabilidades de cada instituição neste processo. Um ano mais tarde, em 1998, o *International Labor Office* define transição como um

processo que implica uma orientação social, isto é, uma mudança do estatuto/papel do sujeito na sociedade. Posto isto, esta transição faz parte de outras tantas que indivíduo deverá experienciar ao longo da sua vida (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Em contexto Europeu, por sua vez, também se deram os primeiros passos de reflexão sobre esta temática. Mais especificamente em Inglaterra, em 1978, é publicado o *Warnock Report*, onde se salienta o construto de necessidades educativas especiais e se sublinha a relevância da integração educacional. Passa-se, então, de um enfoque médico para um enfoque centrado na aprendizagem escolar. Esta publicação também ressalva determinadas medidas de apoio, nomeadamente a permissão para determinadas crianças usufruírem de um currículo especial, o atendimento à necessidade de aceder aos currículos através de meios específicos, e a atribuição de especial atenção ao ambiente no qual se desenrola o processo de aprendizagem (Ferreira, Prado & Cadavieco, 2015; Marques, 2013).

Outro marco fundamental na Europa foi a Declaração de Salamanca, em 1994, na medida em que salientou a importância de os alunos com necessidades especiais serem auxiliados nesta transição (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012). Ressalva-se, portanto, os construtos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de Transição para a Vida Adulta, procurando-se promover a Educação para Todos. O construto de NEE passa a incluir não apenas as crianças com deficiência, mas também as crianças sobredotadas, de rua, que trabalham, de populações remotas/nómadas, de minorias linguísticas/étnicas/culturais e de áreas ou grupos desfavorecidos/marginais. No que diz respeito à Transição para a Vida Adulta, esta define que, em anos terminais, os currículos devem incluir programas específicos de transição, de apoio à inserção no ensino superior e, sempre que possível, de treino vocacional. A escola assume então um papel fundamental na preparação para a transição destes indivíduos, dotando-os de competências fundamentais para fazer face às exigências do dia a dia e da comunidade em si.

Este papel implica um planeamento e intervenção atempados, que vão ao encontro das necessidades, expetativas e aspirações dos alunos com necessidade especiais (Ferreira, 2012).

Também em Portugal, fruto de movimentos internacionais como a *Public Law* ou o *Warnok Report*, tem-se discutido a importância da educação e igualdade de oportunidades, assim como se têm desenvolvido políticas que conduzem à inserção de indivíduos com necessidades especiais em escolas regulares, passando de uma perspectiva de cariz unicamente assistencial e caritativo, para uma perspectiva educacional. Um grande impulso foi a criação, em 1941, do Curso para Professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo, criavam-se escolas para “classes especiais”, assim como associações que procuravam dar apoio escolar a populações específicas (Rodrigues & Nogueira, 2010).

A Revolução de 25 de abril de 1974 foi também um acontecimento importante a este propósito, na medida em que, a partir desta data, ocorreram profundas mudanças sociais que proporcionaram a criação de “experiências” pedagógicas como a inserção de alunos cegos em escolas regulares, em Lisboa. A partir daqui, desenvolveu-se uma política de Educação Integrativa, constituindo-se equipas de Educação Especial por todo o país. Criaram-se ainda cooperativas de ensino, num movimento denominado CERCI (Cooperativas de Educação e Reabilitação), que visavam uma escolarização, atendimento especializado e cuidado médico para alunos com deficiência (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em 1979, criou-se o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), responsável pela execução de políticas de emprego, entre elas a formação profissional, assim como a reabilitação de indivíduos com incapacidade. Nesse mesmo ano, com a publicação da Constituição da República Portuguesa, salienta-se o direito e dever dos pais de educar os seus descendentes, devendo os mesmos assumir a responsabilidade de cooperar na sua educação. Por sua vez, o Despacho Normativo 122/79 de 17 de junho permite que as associações de pais façam parte do conselho pedagógico da escola, sendo que os órgãos de gestão da mesma devem

realizar reuniões regulares com essas mesmas associações, Ainda nesse ano, é publicado o Despacho Normativo n.º 388/79 de 31 de dezembro, referente à preparação pré-profissional, que postula que faz parte das tarefas do Ministério do Trabalho a criação de unidades de emprego protegido ou de formação profissional, ou ainda de prestar apoio técnico e financeiro às instituições para onde serão encaminhados os jovens que não podem ser diretamente integrados no ambiente laboral (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Em 1982, Portugal participou no projeto CECI/OCDE, no qual se abordaram questões relacionadas com a transição para a vida pós-escolar de jovens com deficiência, procurando assim conhecer melhor a situação dos mesmos e alertar para a necessidade de orientar, formar e colocar profissionalmente estes indivíduos (Ferreira, 2012).

Posteriormente, “Em 1983, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção n.º159 ‘Readaptação Profissional e Emprego de Deficientes’ na qual Portugal foi um dos pioneiros signatários...”, e onde se previa que os Estados-Membros adotassem determinadas medidas de “...orientação e formação profissional, de colocação, de emprego e outros serviços afins dotados de recursos humanos qualificados e apropriados...” (Ferreira, 2012, p. 29).

Assim, cria-se em Portugal o Decreto-lei 40/83 de 25 de janeiro, onde se evidencia a criação do emprego protegido, com objetivo de dar resposta às necessidades de obtenção e manutenção de emprego das pessoas com deficiência. Cria-se ainda o Decreto-lei 299/86 de 19 de setembro, para incentivar as empresas a empregarem pessoas com deficiência, reduzindo as contribuições fiscais que estas deveriam ao estado. Nesse mesmo ano, a Lei 46/86 de 14 de outubro permite que os pais façam parte da tomada de decisões não só a nível escolar, mas também a nível nacional (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Em 1989, surge a “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência”, inerente à Lei n.º 9/89, na qual se definiram os direitos das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, independentemente do tipo ou grau de deficiência, da situação económica, social ou da zona de residência, baseando-se em princípios como a globalidade, a solidariedade, a igualdade de oportunidades, a integração, a coordenação, a participação e a informação. Esta lei pressupõe ainda uma intervenção com o indivíduo e com a família, que deverá ser realizada por vários profissionais e com a colaboração da comunidade (Ferreira, 2012; Marques, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em 1990, surge ainda o Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90 de 14 de setembro que confere aos pais a possibilidade, sempre que possível, de escolher a escola para os seus filhos. Todavia, um dos marcos mais importantes sobre a participação dos pais foi o Decreto-lei 172/91 de 10 de maio, pois permitiu que estes tenham um representante no conselho de turma, no conselho pedagógico e na assembleia da escola. Permitiu ainda que os pais assumissem uma maior responsabilidade na aprovação da avaliação nacional, sendo que os professores têm o dever de informá-los sobre todos os tipos/aspectos de avaliação. É ainda publicado o Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto, que regulamenta o regime de ensino especial nas escolas regulares, prevendo uma adaptação das condições do processo de ensino-aprendizagem para alunos com NE. Assiste-se, portanto, a uma maior participação do aluno com NE na escola regular, bem como uma maior responsabilização da escola na flexibilização deste processo (Ferreira, 2012; Rodrigues & Nogueira, 2010). Ainda em 1991, é publicado o Decreto-lei n.º 405/91 de 16 de outubro, que se debruça sobre a importância da reabilitação da população com necessidades especiais, e cujo objetivo passa por “(...) melhorar o sistema de reabilitação e de integração socioprofissional das pessoas portadoras de deficiência, procedendo-se, assim, ao desenvolvimento de projetos inovadores ao nível das metodologias, equipamentos e serviços,

capacidade técnica, modelos de intervenção e produção de conhecimentos” (Marques, 2013, p. 26).

Em 2001, o Decreto-lei 29/2001 de 3 de fevereiro atribui ao estado a responsabilidade de promover a qualificação e o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho, mesmo que o exercício da sua atividade implique adaptações no local onde realizará as suas tarefas e/ou outras ajudas. Para promover esta medida, estabeleceu-se uma cota mínima de 5% de trabalhadores com deficiência na função pública. Nesse mesmo ano, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2001 de 6 de agosto atribui a responsabilidade de criar condições para estes indivíduos se integrarem na vida em sociedade às entidades públicas e empresas (Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Mais recentemente, o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, que reflete o postulado pela Declaração de Salamanca, reforça a importância da preparação desta transição, questiona a forma de realizar a transição dos alunos com necessidades especiais de forma bem-sucedida e obriga à elaboração do PIT, de forma a facilitar a inserção social, familiar ou institucional destes indivíduos. Este Decreto-lei define também que o acesso aos serviços de educação especial será feito mediante a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2007. Estes serviços destinam-se, portanto, a crianças e jovens que, fruto de alterações permanentes a nível estrutural ou funcional, acarretam dificuldades em termos de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e/ou participação social, e, por isso, se veem limitadas na sua atividade e participação em diversos domínios da vida. Neste documento salientam-se ainda os Programas Educativos Individualizados (PEI) que fornecem respostas educativas e de avaliação para os alunos, e o PIT surge como complemento deste programa, preparando o sujeito para a vida pós-escolar (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Marques, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em 2012, a Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro revela-se particularmente importante, pois, para além de regular a resposta fornecida aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) do ensino básico, que se encontram em processo de transição para a vida pós-escolar, salientam que deve haver um foco nas competências pessoais, profissionais e sociais dos sujeitos, perspetivando uma vida futura mais autónoma e com melhor qualidade (Marques, 2013).

Por sua vez, em 2013, surge a Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013 de 5 de março, que salienta a necessidade de promoção, junto de jovens com deficiência, de estratégias de transição para a vida pós-escolar. Nesse mesmo ano, é publicada a Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, na qual se explicita o funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), visando fornecer uma nova oportunidade de formação escolar, profissional ou dupla certificação a indivíduos com deficiência ou incapacidades, assim como assegurar a integração destes mesmos sujeitos na vida profissional ou ativa (Marques, 2013).

Em termos regionais, o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, vem definir e regular a concretização de uma política de educação especial integrada e transversal, bem como a transição para a vida adulta, e a reabilitação dos sujeitos com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira (RAM). Neste documento, no artigo 6.º, para além da definição de transição para a vida adulta, pode ainda consultar-se, na alínea g), a definição de Necessidades Educativas Especiais, que dizem respeito a um

“(…) conjunto de necessidades intrínsecas às crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde, derivados de factores orgânicos ou ambientais, quando comparados com outros na mesma faixa etária e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária”

Tendo em conta todas as medidas adotadas, quer a nível mundial, europeu, nacional ou regional, torna-se imprescindível “(...) compreender que o percurso até à vida pós-escolar é um processo global e único que abrange todos os aspectos e dimensões da vida da pessoa, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais” (Ferreira, 2012, p.25). É, portanto, um processo complexo, repleto de mudanças, e a adaptabilidade do sujeito dependerá de fatores relativos ao próprio, fatores relativos ao suporte social – para que seja bem-sucedido, requer a assistência das pessoas mais próximas ao indivíduo, nomeadamente a família, os amigos e profissionais da escola – e fatores relativos às estratégias que ele possui para fazer face a determinadas situações. O processo de transição é um processo desafiante para o indivíduo, embora, se esse desafio for excessivamente exigente, este poderá dificultar a adaptação do indivíduo, tornando-o vulnerável (Ferreira, 2012).

Numa perspetiva abrangente, o processo de transição para a vida pós-escolar deixa de ter, como finalidade única, a inserção no mercado de trabalho, e passa a ser um processo que potencia vários fatores que, por sua vez, permitirão ao indivíduo com necessidades especiais uma maior independência e controlo sobre a sua vida (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012). Assim sendo, a abordagem educacional centrada no processo de transição enfatiza a importância do desenvolvimento de competências que estejam em consonância com os objetivos do sujeito e que sejam úteis para a sua vida prática, de forma a que se sinta mais capaz de participar efetivamente na comunidade. Para além dos papéis relacionados com o emprego, o indivíduo deve assumir papéis relacionados com a participação na educação pós-secundária, com a vida de casa, com a sua participação na comunidade e com o desenvolvimento de experiências adequadas a nível pessoal e social. Alguns autores defendem, por isso, que o processo de transição deve começar a ser preparado desde a escolaridade básica, incentivando o indivíduo a desenvolver as suas capacidades e responsabilizando-o pela planificação deste processo. Além disto, a preparação deve ser “(...) contínua, individual e

ambiental, passando por pequenas ‘transições’ até ao mundo do trabalho e da vida adulta” (Ferreira, 2012, p.24).

A orientação dos alunos com necessidades especiais normalmente faz-se atendendo aos seus défices e às tarefas que não conseguem fazer, ao invés de ter em conta as suas habilidades e capacidade de aprendizagem. A avaliação tradicional, baseada em testes estandardizados, normativos e nem sempre adaptados à população com incapacidades, não tem em conta as suas preferências, a sua formação, a sua experiência, o apoio que a mesma necessita e as variáveis ecológicas inerentes ao emprego. Em alternativa, surge o diagnóstico prescritivo, que implica uma análise das tarefas e das capacidades do sujeito. Esta forma de realizar diagnóstico implica que o conteúdo a aprender/ensinar se pode decompor em partes mais pequenas – tarefas mais simples – tornando mais fácil o processo de aprendizagem. Esta tendência de avaliação psicopedagógica revela-se mais adequada, pois tem subjacente a ideia de que todos são capazes de aprender (Ferreira, 2012).

Uma das grandes mudanças na intervenção com estes sujeitos centra-se exatamente na passagem de uma perspetiva deficitária e individualista, centrada nas incapacidades do sujeito, para uma perspetiva educativa e biopsicossocial, implicando não só a sua capacidade para aprender, mas também a sua interação com o contexto. Destaca-se, por essa mesma razão, o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner como um bom modelo explicativo e interventivo nas dificuldades sentidas no momento da transição, pois assenta numa perspetiva interacionista, pressupõe o desenvolvimento ao longo da vida e orienta para o desenvolvimento de carreira. Por se centrar na relação pessoa-ambiente e na sua dinâmica – imprescindível para o desenvolvimento e transformação – aplica-se ao processo de transição para a vida escolar, pois torna-se inexequível explicar o desenvolvimento vocacional sem perspetivar a realidade onde este ocorre, isto é, sem ter em conta o sujeito, os seus contextos de vida e o ambiente. O estudo das interações pessoa-ambiente permite compreender o comportamento vocacional do sujeito,

estabelecer algumas relações de causalidade e compreender qual o seu possível futuro desenvolvimento laboral. É tida igualmente em conta a singularidade do sujeito. Posto isto, a intervenção educacional deverá centrar-se no ambiente, mas também nas expectativas do sujeito. Por ter um carácter holístico e integrador, esta intervenção deverá ocorrer em ambientes normalizados e não em situações simuladas e segregadoras. Aliás, este é, em rigor, o objetivo da orientação vocacional: a inserção do sujeito de forma real e satisfatória na vida pós-escolar (Ferreira, 2012; Marques, 2013; Savickas & Porfeli, 2012).

Na verdade, a forma como o sujeito interage com o meio condiciona os seus interesses, motivações, necessidades e aptidões. Posto isto, o processo de transição para vida pós-escolar é fortemente influenciado pela qualidade dos fatores socio-relacionais, isto é, por fatores que promovem a competência social (Ferreira, 2012). De acordo com Furtado e Pereira-Silva (2014), no contexto ocupacional, bem como noutros contextos – familiar, educacional ou comunitário – estabelecem-se relações e interações que promovem o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais, psicológicas, intelectuais, motoras e práticas. Por conseguinte, a realização de uma orientação e capacitação profissional conduzirá ao desenvolvimento de habilidades que, por sua vez, serão úteis aquando da inclusão do sujeito com incapacidade no mercado de trabalho. Portanto, sugere-se que, mediante um apoio pós-escolar, treino laboral e treino de competências académicas, sociais e de procura de emprego, haja um acesso mais facilitado ao mercado de trabalho. Desta forma, é importante que os processos de profissionalização sejam eficazes. Para que as transições sejam eficazes, estas “(...) exigem um trabalho e uma partilha entre vários elementos durante o processo de planificação: aluno, pais, psicólogo, professores, órgãos de gestão, comunidades, etc.” (Ferreira, 2012, p.40). O processo de transição será mais eficaz se houver: uma planificação centrada no aluno, que deverá incluir a sua participação; um enfoque no desenvolvimento de competências não só para o emprego, mas também para a vida e para o lazer; uma colaboração entre os vários serviços, possibilitando

a realização de formações práticas em contexto laboral; um envolvimento por parte da família; e a existência e implementação de legislação, bem como medidas práticas, que protejam os direitos dos jovens (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Furtado & Pereira-Silva, 2014; Marques, 2013).

Outro modelo explicativo desta transição é o modelo *Independent Living* (Budde & Bachelder, 1986), que postula que todos os sujeitos têm o direito de controlar a sua vida, de participar de forma ativa na comunidade, e de tomar as suas próprias decisões que lhe permitam atingir uma menor dependência física e psicológica dos outros. Este modelo considera que o problema não reside no sujeito com necessidades especiais, mas sim no ambiente, que limita as suas opções. Implica, por isso, que o indivíduo tem o direito à independência, à qualidade de vida e à produtividade, planeando esta mesma independência tendo em conta as suas oportunidades reais. A intervenção deverá surgir no sentido de ajudar nos esforços que o sujeito terá que realizar. Este modelo coloca em evidência a dicotomia entre a tendência ocupacional, anteriormente presente, e o modelo de vida independente (Budde & Bachelder, 1986; Ferreira, 2012; Marques, 2013). Acerca deste modelo, Brown et al., citados por Marques (2013), salientam que: a maior parte dos indivíduos com necessidades especiais graves é capaz de realizar um trabalho em ambientes não protegidos; que os ambientes não protegidos, por serem menos restritivos, favorecem a realização do trabalho; e que os serviços que trabalham com esta população devem maximizar a probabilidade de serem incluídos em ambientes não protegidos a partir da sua adolescência.

Ao se discutir as especificidades educativas dos jovens com necessidades especiais, é ainda fundamental considerar o desenvolvimento de competências para a vida, bem com de competências de empregabilidade, ou seja, aquelas que não fazem parte de um currículo normal, mas que são importantes para a interação que o sujeito estabelece com o mundo, bem como para que este faça face à competitividade do mercado laboral (Fernandes & Lima-Rodrigues,

2016; Ferreira, 2012; Marques, 2013). Considerando o atual contexto de globalização e rápida informação, Savickas e outros investigadores desenvolveram a *Life Design Approach*, considerando os problemas e transições na carreira como parte da vida individual e, portanto, os sujeitos devem aprender a lidar com eles. A adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial definido como um conjunto de recursos que o próprio indivíduo deve possuir para lidar com as tarefas de desenvolvimento, para participar na vida profissional, para se adaptar a determinadas contingências relacionadas como mudanças no mercado de trabalho e com as condições de trabalho, e para lidar com possíveis traumas relacionados com os papéis desempenhados que podem alterar a sua integração social. Este construto é considerado pelos autores como “capital psicológico”, isto é, como um estado de desenvolvimento psicológico positivo do sujeito caracterizado pela autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência. Os estudos indicam que níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira estão relacionados com o bem-estar, otimismo, esperança e satisfação com a vida (Santilli et al., 2014; Savickas e Porfeli, 2012).

Para que o sujeito se consiga adaptar, este deverá fazer uso de quatro estratégias de resolução de problemas e de enfrentamento: preocupação com o futuro – capacidade individual de relacionar o passado com o presente e de projetar positivamente o futuro; controle – tendência de pensar que o futuro é algo que se pode gerir, e que é importante não desistir; curiosidade – predisposição para explorar o ambiente e adquirir informação sobre si e sobre o mundo exterior; e autoconfiança – percepção de que é capaz de lidar com os desafios, obstáculos e barreiras. Para além destas estratégias, os trabalhadores devem estar conscientes que devem aprender ao longo de toda a vida, devem aprender sobre as novas tecnologias, ser flexíveis ao invés de procurar a estabilidade e criar as suas próprias oportunidades (Santilli et al., 2014; Savickas et al., 2009).

Posto isto, alguns autores defendem que os currículos funcionais devem englobar o desenvolvimento de competências como: competências sociais – comunicação interpessoal, sensibilidade ao ponto de vista do outro e aparência pessoal – gestão de dinheiro; gestão de tempo; competências para o emprego – procurar emprego e atitudes em relação ao mesmo – e motivação para continuar a aprender – saber como manter o seu emprego, e como procurar outras oportunidades. Surgem ainda outras competências passíveis de serem trabalhadas, tais como a autonomia pessoal e a capacidade de tirar proveito dos recursos comunitários (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Trabalhar as competências sociais revela-se fundamental para os alunos com necessidades especiais, pois os défices sociais que normalmente apresentam podem dificultar a transição para a vida adulta e, portanto, necessitam de orientação específica (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Marques, 2013). Assim sendo, no capítulo seguinte aprofundar-se-á estas questões, dada a sua importância para a presente investigação.

Capítulo II: Definição e Importância das Habilidades Sociais e Socioprofissionais

A globalização e o aumento do uso das tecnologias impactaram negativamente nas relações sociais, sendo que há uma maior dificuldade em construir relacionamentos interpessoais saudáveis. Tendo em conta estas exigências, torna-se cada vez mais fundamental que os sujeitos desenvolvam o seu repertório de habilidades sociais (Fumo, Manolio, Belo & Hayashi, 2009).

No contexto laboral, o desenvolvimento da atividade profissional implica a interação com o outro, na qual é requerida a utilização de múltiplas habilidades sociais. Atualmente, neste mesmo contexto, tem-se valorizado a natureza e qualidade das relações estabelecidas com os outros, ao invés de se considerar apenas as competências técnicas do trabalhador, dando-se ênfase ao trabalho em equipa, à intuição, à criatividade, à autonomia na tomada de decisão, ao estabelecimento de uma comunicação através de canais não formais, à qualidade de vida, à autoestima e ao ambiente/cultura organizacional (Del Prette & Del Prette, 2001).

Estas mudanças implicam uma maior exigência de habilidade de coordenação de grupos, liderança, tolerância ao stress, resolução de problemas e conflitos, organização de tarefas, tomada de decisão, promoção da criatividade de grupo, falar em público, argumentar, supervisionar tarefas, ouvir, dar *feedback*, pedir mudanças de comportamento, perguntar e responder a perguntas, descrever, entre outras (Del Prette & Del Prette, 2001).

Alguns estudos indicam que as competências sociais são particularmente valorizadas pelos empregadores (Ribeiro, 2009). Outros indicam que habilidades socioprofissionais revelam ser cada vez mais importantes na inserção no mercado de trabalho (Del Prette & Pereira, 2008; Del Prette & Del Prette, 2013). Na verdade, na literatura, a distinção entre competência e habilidade não é clara, embora tenham surgido muitas definições nos últimos trinta anos. Porém, é claro que o construto de competência tem um carácter polissémico e, portanto, múltiplos significados e interpretações, o que implica desde logo um cuidado especial

na sua utilização (Bolsoni-Silva, 2002; Ferreira, 2014; Silva, Silva, Grabowski, Coelho & Zucchetti, 2017).

A palavra “competência” surge da palavra latina “competere” que possui duas definições: uma relacionada com o estado de ser conveniente, ou de criar/juntar condições adequadas para algo; e outra relacionada com o poder, a rivalidade e a noção de competição (Gaspar, 2004).

O mesmo autor anterior anteriormente referido afirma que o uso construto de competência despontou mediante o surgimento de determinados estudos no Canadá, Bélgica, Suíça e Reino Unido na década de 90. O construto foi definido então como uma mobilização de conhecimentos, aptidões e/ou habilidades, dependendo da formação cognitiva, afetiva e psicológica do sujeito, bem como da sua experiência pessoal e da situação em questão (Behar & Silva, 2012; Gaspar, 2004).

Outros autores afirmam que a verdadeira origem do conceito de “competência” remete para a emergência das “competências ou qualificações profissionais”, criadas pelo Reino Unido um pouco mais cedo – na década de oitenta – mais especificamente pelo Departamento do Trabalho. Posto isto, o construto de “competências profissionais” não surgiu no âmbito do setor da educação e formação, mas sim no setor da produção e do trabalho. Este construto adveio da necessidade de dotar a formação profissional de coerência e rigor, e tinha, como objetivo, distinguir os diversos “desempenhos profissionais”, sendo, neste sentido, uma referência para os programas de formação. Em consonância, a “qualificação profissional” é definida como um conjunto de unidades de competência profissional. Este construto é igualmente uma mais-valia, entre outras coisas, para o direcionamento dos sistemas de orientação profissional e de informação, responsáveis pela formação e emprego (Aritio, 2017; Silva et al., 2017).

O impulsionamento e reconhecimento da importância deste construto fez com que o sistema educativo britânico adotasse um foco semelhante, o que conduziu ao aparecimento das “competências profissionais gerais” e, posteriormente, das “competências básicas ou

principais” como escrever, ler, fazer cálculos, comunicar, resolver problemas, trabalhar em equipa, entre outras, e também das “competências transversais”, distanciando-se um pouco do construto inicial relativo ao setor da produção e do trabalho (Aritio, 2017).

Na revisão feita por Bolsoni-Silva (2002), enfatiza a ideia dos autores Alberti e Emmons (1970) e Mackay (1988), pois ambos os autores relacionam a definição de habilidades sociais com assertividade, explicitando que é processo de interação no qual se expressam sentimentos e pensamentos de forma a atingir os objetivos e sem prejudicar as relações futuras. Nesta mesma revisão, o autor acima referido afirma que McFall (1982) define competência social como uma avaliação da adequabilidade do desempenho do sujeito numa determinada tarefa. Para que o indivíduo seja socialmente competente, deve possuir determinadas habilidades sociais, constituídas por componentes cognitivos, motores e psicológicos, que favorecem um desempenho adequado (Bolsoni-Silva, 2002).

Behar e Silva (2012) salientam a origem empresarial do construto de competência. Para estes autores, um indivíduo competente é alguém capaz de realizar determinadas atividades de forma eficiente. Neste âmbito, as pessoas que atingem cargos profissionais superiores são caracterizadas como profissionais, competitivas e competentes. Ser competente implica então “(...) saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (Behar & Silva, 2012, p.2).

De acordo com Silva e seus colaboradores (2017), o conceito de competência é complexo e envolve mais do que conhecimentos ou habilidades, sendo central na formação de sujeito, para que ele atue nos variados contextos de vida e de trabalho, também eles mais complexos, globais e exigentes. Os autores salientam a definição do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), que define competência como a capacidade para utilizar os produtos da aprendizagem num determinado contexto – trabalho, desenvolvimento profissional, entre outros – não se limitando à utilização de elementos

cognitivos, mas envolvendo também aspectos funcionais – aptidões técnicas – interpessoais – entre eles as aptidões sociais ou organizacionais – e éticos – valores (Silva et. al, 2017).

Caballo (1991, 1999), em Bolsoni-Silva (2002) e Ferreira (2014), apresenta uma definição mais abrangente, pois define habilidade social como a “(...) expressão, pelo indivíduo, de atitudes, sentimentos, opiniões, desejos, respeitando a si próprio e aos outros, existindo, em geral, resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros” (Bolsoni-Silva, 2002, p. 234).

Perrenoud (1999) define competência como a capacidade para alocar recursos de forma a solucionar eficazmente e de forma pertinente os desafios que surgem em determinadas situações. Por sua vez, define habilidades como os elementos – mentais/cognitivos ou motores/técnicos – que permitem atingir a competência, sendo dependentes do contexto sociocultural e cognitivo do sujeito (Araújo & Aranha, 2013; Behar & Silva, 2012).

Gresham, Sugai e Horner, citados por Ferreira (2014), definem habilidades sociais como um conjunto de comportamentos que são socialmente significativos e que devem ser explicitados em situações específicas, de forma a atingir determinados resultados sociais.

Para Perrenoud e Thurdler (2002), o termo competência é definido como o uso do pensamento de forma criativa e célere de forma a enfrentar as diversas situações que possam surgir. Essas situações implicam então a mobilização, de forma conjunta e inter-relacionada, de atitudes, conhecimentos e habilidades (Araújo & Aranha, 2013; Behar & Silva, 2012).

Em suma, Behar e Silva (2012) salientam pontos comuns a todas as definições de competência por eles explicitadas: implica a ação do sujeito em situações que são novas e complexas; implica a mobilização de recursos do sujeito – conhecimentos, experiências, atitudes, habilidades, entre outros; e o sujeito deve dominar estes procedimentos, de forma a atuar na situação de forma competente.

Gaspar (2004) distingue competência de habilidade, afirmando que as habilidades são atividades rotineiras, muitas vezes realizadas de forma automática, predominantemente sensório motoras e referem-se a uma operação específica associada ao saber-fazer. Podem também ser definidas como algo que é obtido através de uma habilitação (Gaspar, 2004).

De acordo com outra perspectiva, alguns autores definem habilidades como um conjunto de comportamentos que são fundamentais para que as relações interpessoais sejam bem-sucedidas. Esse conjunto de comportamentos depende do contexto e da cultura, podendo abranger a realização de conversas, pedidos de ajuda, realizar e responder a perguntas, fazer pedidos ou recusá-los, defender-se, exprimir sentimentos, solicitar uma mudança de comportamento, lidar com críticas e elogios, admitir erros e pedir desculpa por eles, escutar de forma empática, entre outros. Salientam-se ainda aspetos específicos da fala, tais como aspetos não verbais, cognitivo-afetivo, fisiológicos e de aparência pessoal/atratividade física (Murta, 2005).

Tendo em conta a grande diversidade de distinções e definições, decidiu-se optar pela distinção explicitada por Del Prette e Del Prette (2001, 2013). Estes autores diferenciam os construtos de performance social, competência social e habilidade social.

O termo *performance social* representa qualquer comportamento, ou sequência de comportamentos, que ocorrem numa situação social, podendo ser caracterizados ou não como uma competência social. Por sua vez, a *competência social* é definida como um atributo avaliativo da performance social anteriormente referida, estando dependente da sua funcionalidade e coerência com os pensamentos e sentimentos do indivíduo. Ou seja, é a capacidade do indivíduo para organizar pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando com as exigências imediatas e não imediatas do ambiente. Já o termo *habilidade social* refere-se a um conjunto de classes de comportamento que existem no

repertório do indivíduo e que contribuem para uma performance socialmente competente (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001, 2013).

Todos os sujeitos possuem um conjunto de habilidades no seu repertório, mas não as usam em determinadas situações pelas mais diversas razões, entre elas a ansiedade, as crenças errôneas e a dificuldade em compreender os sinais do meio (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001, 2013; Ferreira, 2014).

Consoante a análise da literatura, o repertório de habilidades sociais pode ser dividido em diferentes classes. Del Prette e Del Prette (2001, 2013) propõem uma organização nas seguintes classes e subclasses:

- a) *habilidades sociais de comunicação* – perguntar e responder a questões, pedir *feedback*, gratificar/elogiar, dar *feedback*, ter iniciativa e manter/finalizar conversas;
- b) *habilidades sociais de civismo* – dizer por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar e despedir-se;
- c) *habilidades sociais de assertividade, direito e cidadania* – manifestar a sua opinião, concordar, discordar, perguntar/pedir, aceitar ou recusar pedidos, pedir desculpa, admitir erros, interagir com a autoridade, estabelecer relações afetivas/sexuais, acabar uma relação, demonstrar raiva/desagrado, solicitar mudanças de comportamento e lidar com críticas;
- d) *habilidades sociais de empatia* – parafrasear, refletir sentimentos e expressar suporte;
- e) *habilidades sociais de trabalho* – coordenar grupos, falar em público, resolver problemas, tomar decisões, mediar conflitos e possuir habilidades socioeducacionais;
- f) *habilidades sociais para expressar sentimentos positivos* – fazer amigos, expressar solidariedade e cultivar amor.

Del Prette e Del Prette (2001) e Bolsoni-Silva (2002) salientam ainda a importância da automonitorização, definindo-a “...como uma habilidade metacognitiva e afetivo-

comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 62)

Del Prette e Del Prette (2013) salientam determinados aspectos fundamentais das habilidades sociais. Estas *são situacionais*, ou seja, os indivíduos podem possuir determinadas habilidades que são produtivas numas situações e não o são noutras, o que implica que se identifiquem quais as habilidades sociais que os indivíduos demonstram de forma mais generalizada nos diversos contextos, assim como aquelas que parecem deficitárias em determinadas situações. As habilidades sociais são também *culturalmente determinadas*, isto é, dependem de comportamentos que são aprovados, rejeitados e tolerados nas relações interpessoais vivenciadas no seio de uma determinada cultura, sendo expectáveis diferentes níveis de habilidades consoante a idade, o género, a educação, a condição de saúde, o papel social, entre outros. Estas habilidades *são aprendidas normalmente na relação com o outro*, o que implica que todos contribuamos para promover ou restringir o repertório de habilidades sociais, sendo que se estas não forem aprendidas naturalmente, poderão ser pensadas de forma sistemática por Programas de Treino de Habilidades Sociais. Os autores afirmam ainda que as habilidades sociais são uma condição necessária, mas insuficiente, para um desempenho socialmente competente, e que qualquer desempenho social pode ser decomposto em unidades de análise mais pequenas, facilitando a identificação do que está em défice e, conseqüentemente, necessita de intervenção (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2013).

Centrando-nos nas habilidades socioprofissionais ou sociais de trabalho, estas caracterizam-se por serem uma subclasse das habilidades sociais, e são aquelas que atendem às exigências interpessoais do mercado laboral, perspetivando o alcance de objetivos, a preservação do bem-estar grupal e o respeito pelo outro (Del Prette & Del Prette, 2001, 2013; Del Prette & Pereira, 2008).

Dado o caráter central do desenvolvimento de habilidades sociais e socioprofissionais para o processo de transição dos indivíduos para a idade adulta, assim como para o reforço da empregabilidade, principalmente para a população com necessidades especiais, apresentar-se-á, no capítulo que se segue, algumas considerações que têm sido tecidas sobre os programas implementados cujo objetivo passa pelo desenvolvimento destas habilidades.

Capítulo III: Programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Socioprofissionais

A origem das pesquisas sobre habilidades sociais está associada, por um lado, ao surgimento do Treino Assertivo (TA) nos Estados Unidos, cujo precursor foi Wolpe, e, por outro, ao aparecimento do Treino de Habilidades Sociais (THS) na Inglaterra, por Argyle e Salter (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni-Silva et al., 2006; Fumo et al., 2009; Murta, 2005).

O THS surge originalmente relacionado à Psicologia Clínica e do Trabalho, mas atualmente é aplicado nas mais diversas áreas – Psicologia Social, Psicologia Educacional, Psicologia Desenvolvidora, Psicologia Evolutiva, entre outras. Para Del Prette e Del Prette (2001), nos programas de Treino de Habilidades Sociais é importante que se tenham em conta as habilidades sociais anteriormente referidas. Contudo, os autores ressaltam duas ideias fundamentais: ter um vasto repertório de habilidades sociais não é necessariamente sinônimo de um desempenho socialmente competente; e que, perante desempenhos complexos, para que o sujeito seja competente e obtenha sucesso nas relações interpessoais, é necessário considerar a complementaridade de algumas habilidades (Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001).

Ainda assim, a THS ainda não possui um corpo conceitual único, muito devido à diversidade de definições que existem sobre os termos de base, nomeadamente sobre habilidades sociais e competências sociais (Bolsoni-Silva et al., 2006). Não obstante, Bolsoni-Silva (2002) destaca cinco modelos explicativos e que permitem compreender o corpo teórico subjacente: cognitivo; teoria de papéis; assertividade; aprendizagem social; e percepção social.

O modelo cognitivo salienta que o desempenho social está relacionado com os estímulos ambientais e sociais, através dos quais organiza cognições e comportamentos mediante objetivos interpessoais e sociais culturalmente aceites.

Por sua vez, o modelo da teoria de papéis interessa-se pela compreensão dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, pelos elementos simbólicos a eles associados, e pela flexibilidade do sujeito em assumir ou não os diferentes papéis.

Relativamente ao modelo da assertividade, este divide-se em duas vertentes: a vertente corroborada por Wolpe e Lazarus, na qual a ansiedade no relacionamento interpessoal acarreta consequências para o desempenho social do sujeito; e a vertente relacionada com o condicionamento operante, na qual a falta de habilidade social se deve à falta de controlo dos estímulos na socialização ou de problemas específicos na aprendizagem da interação social.

No que concerne ao modelo de aprendizagem social, este postula que as habilidades sociais são aprendidas através de experiências de relacionamento interpessoal vicariantes, nas quais o desempenho do modelo – outro sujeito – é visualizado como básico no aparecimento do repertório social. Aqui insere-se, tal como citado por Ferreira (2014), a perspetiva de Bandura, que diz que as habilidades sociais se inserem num processo de aprendizagem que é considerado necessário e importante, e também Vygotsky, que define a aprendizagem como um processo social, dando especial importância às interações estabelecidas pelo indivíduo.

Por fim, o modelo de percepção social explicita que a habilidade para ler o ambiente social permite ao indivíduo conhecer quais as formas mais adequadas para se comportar consoante os distintos padrões sociais.

No Brasil, as publicações começaram a surgir no final dos anos 70, advindo de grupos de pesquisa específicos: o de *Del Prette e Del Prette*, na Universidade Federal de São Carlos; o de *Bandeira*, pertencente à Universidade Federal de São João Del Rey; o de *Falcone*, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro; o de *Bolsoni-Silva*, na Universidade Estadual Paulista; e o de *Sarriera e colaboradores* (Bolsoni-Silva et al., 2006; Fumo et al., 2009).

Quadro 1*Síntese dos estudos sobre habilidades sociais*

Autores	Título da Publicação	Ano	Objetivo do Estudo	Principais Resultados
Bandeira e Trembley	Competência Social de Psicóticos: Um estudo de validação social	1998	Estabelecer um conjunto de critérios pertinentes para o treino da competência social de pacientes psiquiátricos, num contexto de desinstitucionalização	Ambos os grupos atingiram baixos valores de competência social, embora o grupo clínico tenha sido inferior. Discute-se a importância do treino de competência social na reabilitação e reinserção social de indivíduos institucionalizados.
Falcone	A Avaliação de um Programa de Treinamento da Empatia com Universitários	1999	Avaliar a eficácia de um programa de treino da empatia, que visava o desenvolvimento do comportamento empático de estudantes universitários	Registou-se uma mudança significativa entre os sujeitos do grupo de controlo e do grupo experimental, tendo os últimos registado uma alteração na comunicação verbal e em alguns aspetos da comunicação não-verbal.
Bolsoni-Silva	Habilidades Sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento	2002	Descrever e analisar os construtos teóricos que servem de base para o Treino de Habilidades Sociais (THS), bem como tecer algumas considerações a partir da Análise do Comportamento	O Treino de Habilidades Sociais é importante para auxiliar os indivíduos a superar ou reduzir possíveis défices, pois permite que haja uma descrição do repertório comportamental, útil na avaliação diagnóstica, e propõe vários procedimentos de intervenção.

Murta	Aplicação do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da produção nacional	2005	Descrever os programas de treino de habilidades sociais que têm sido desenvolvidos com amostras brasileiras para prevenção primária, secundária e terciária	A autora encontrou estudos sobre 17 programas de intervenção, publicados na produção científica brasileira, cujos resultados apontam para melhorias no desempenho social após a intervenção.
Bolsoni-Silva e os seus colaboradores	A Área das Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos	2006	Identificar e analisar a produção académica e, a partir desta, caracterizar a área das habilidades sociais, identificar tendências e lacunas nas pesquisas, e discutir essa produção, propondo um encaminhamento futuro para a mesma	Predomina a existência de estudos descritivos e correlacionais, mas ainda existem lacunas no que diz respeito no que concerne às habilidades sociais de determinados grupos clínicos e de indivíduos com necessidades especiais.
Del Prette e Pereira	Procedimentos de Observação em Situações Estruturadas para Avaliação de Habilidades Sociais Profissionais de Adolescentes	2008	Apresentar o roteiro de situações estruturadas de entrevista de emprego e de outras situações no ambiente de trabalho, bem como apresentar os resultados do teste de fidedignidade para os registos de observação desses mesmos desempenhos, nas situações definidas.	O roteiro – Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais – construído para avaliar situações estruturadas, obteve um índice de concordância entre avaliadores satisfatório, o que indica que o instrumento é confiável para a avaliação de habilidade socioprofissionais.

Fumo e os seus colaboradores	Produção Científica em Habilidades Sociais: Estudo bibliométrico	2009	Analisar as publicações sobre habilidades sociais na coleção <i>Sobre Comportamento e Cognição</i> , usando a metodologia de análise bibliométrica	Os autores com mais publicações são Zilda Del Prette, Almir Del Prette e Eliane Falcone, sendo que os dois primeiros os que publicam sobre Treino de Habilidades Sociais. Não obstante, a grande parte dos estudos são de cariz concetual.
Pereira-Guizo e seus colaboradores	Evaluation of a Professional Social Skills Program for Unemployed People with Physical Disability	2012	Avaliar a eficácia e efetividade do <i>Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para o Trabalho</i> , desenvolvido com sujeitos com deficiência física e desempregados	Os resultados indicam um aumento de habilidades sociais após o programa, uma manutenção nas avaliações posteriores e a generalização do conteúdo ao ambiente natural, sugerindo assim benefícios para o desenvolvimento interpessoal e profissionais dos participantes.
Del Prette e Del Prette	Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil	2013	Apresentar o instrumento de avaliação das habilidades sociais, os seus construtos de base, o seu conteúdo, características de funcionalidade e propriedades psicométricas; Analisar as pesquisas realizadas no Brasil nas quais se utilizou este instrumento, discutindo as suas características e aplicabilidade	Este instrumento é recomendado, pois apresenta: um conjunto de situações que são coerentes com o construto de habilidades sociais e que são fundamentais para um desempenho satisfatório nas relações; boas características psicométricas; facilidade e rapidez na aplicação. Este instrumento é útil para elucidar sobre objetivos de intervenção e procedimentos de intervenção, assim como para avaliar os seus efeitos.

Murta (2005), na sua pesquisa sobre programas de treino em habilidades sociais realizados com a população brasileira, refere ter encontrado 17 programas de intervenção. Na sua maioria, eram realizados em contexto clínico ou escolar, tinham um formato grupal, adotavam uma metodologia quase-experimental e técnicas de intervenção cognitivo-comportamentais. Nestes estudos, parece haver a evidência de melhorias no desempenho social dos participantes. Verificou-se ainda que o treino de habilidades sociais é aplicado nos mais variados contextos, e que existe uma tendência para avaliá-los de acordo com o princípio da triangulação, isto é, de utilizar diversos instrumentos e fontes de informação para verificar os mesmos objetivos (Fumo et al., 2009; Murta, 2005).

Por sua vez, Bolsoni-Silva e os seus colaboradores (2006) realizaram um estudo de análise de alguns estudos publicados em periódicos no Brasil, entre dezembro de 2003 e março de 2004. Estes autores concluíram que existem poucos estudos que caracterizem as habilidades sociais de indivíduos com necessidades especiais, com adultos pertencentes a populações não-clínicas ou com indivíduos pertencentes a grupos clínicos específicos, por exemplo, com depressão, timidez ou fobia social. Os autores afirmam ainda que, dada a importância das habilidades sociais para a competência e sucesso profissional, é necessário que se realizem investigações mais detalhadas sobre as habilidades socioprofissionais, com diversos grupos e em vários contextos (Bolsoni-Silva et al., 2006; Fumo et al., 2009).

De acordo com a revisão efetuada por Fumo e os seus colaboradores (2009), cujo objetivo consistia em analisar as publicações da coleção *Sobre Comportamento e Cognição* que insidiam sobre o tema das Habilidades Sociais, foram encontrados 15 capítulos que se referiam ao tema de uma forma geral, 8 capítulos sobre assertividade, 4 capítulos sobre empatia, 2 capítulos sobre THS, 1 capítulo sobre resolução de problemas, outro sobre competência social e outro sobre habilidades sociais educativas. Todos estes capítulos foram relacionados às mais diversas temáticas e contextos, o que evidencia a importância destes conhecimentos para a Psicologia.

“No entanto, apesar dessa aplicação dos conceitos de Habilidades Sociais a diversas temáticas, não foi encontrado na coleção Sobre Comportamento e Cognição nenhum capítulo que se destinava a populações com necessidades educacionais especiais...” (Fumo et al., 2009, p.261).

Ao consultar as investigações que se centram na implementação de programas de treino de habilidades sociais, é possível perceber que estes têm sido implementados com vista à promoção da saúde física e mental, pois um repertório de habilidades sociais desenvolvido funciona como um fator protetor, na medida em que impacta no ajustamento psicossocial do sujeito, no seu desenvolvimento e na qualidade de vida, funciona como um preditor de competência académica e de relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001; Falcone, 1999; Fumo et al., 2009; Murta, 2005). Possuir um repertório adequado de habilidades sociais, assim como a capacidade para utilizar essas mesmas habilidades nos momentos e locais adequados, de forma a dar resposta às exigências do contexto, são essenciais para que o sujeito tenha uma vida independente e se consiga ajustar a situações stressantes. Tendo em conta a sua pertinência, é fundamental trabalhar a aquisição de habilidades sociais com todas as pessoas, inclusive com pessoas com incapacidade intelectual, para as quais as habilidades sociais poderão implicar uma maior qualidade de vida, maior bem-estar e maior capacidade para participarem na comunidade (Ferreira, 2014).

Para Murta (2005), o repertório de habilidades sociais é construído de forma natural em interação com o meio envolvente. Contudo, podem ocorrer falhas neste processo de aprendizagem e, conseqüentemente, surgir défices. O não ajustamento social dos indivíduos implica uma maior probabilidade para o desenvolvimento de perturbações de ordem psiquiátrica, alcoolismo, abuso de drogas, delinquência, tendência para o suicídio, doenças psicossomáticas, fraco desempenho académico, crises conjugais, dificuldades no

relacionamento com os outros e menor qualidade de vida (Del Prette & Del Prette, 2001; Falcone, 1999; Fumo et al., 2009; Murta, 2005).

Os diversos programas implementados parecem valorizar a intervenção grupal. O trabalho em grupo constitui uma mais valia para a promoção de habilidades sociais e para o desenvolvimento de determinadas atitudes como o respeito, a tolerância, a cooperação e a solidariedade. É igualmente fundamental pois permite um apoio mútuo entre os participantes. A intervenção deve ainda ser realizada num espaço amplo, onde não haja interrupções nem ruídos, e as cadeiras devem ser colocadas em semicírculo, de forma a permitir o movimento pelo espaço e o contacto visual do facilitador com todos os participantes. O facilitador deve possuir um elaborado repertório de habilidades – observação, empatia, *feedback*, coordenação de grupos, entre outras – que lhe permitam conduzir e/ou mediar as interações que surgirem (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001; Fumo et al., 2009).

Na intervenção, na área das habilidades sociais, as técnicas predominantes são cognitivo-comportamentais, entre elas “(...) o fornecimento de instruções, ensaio comportamental, modelação, modelagem, *feedback* verbal e em vídeo, tarefas de casa, reestruturação cognitiva, solução de problemas, relaxamento... e, em caso de intervenções grupais, vivências” (Murta, 2005, p. 284); também se utiliza o reforço e a dessensibilização sistemática (Bolsoni-Silva, 2002). Estas técnicas são empregadas com o objetivo de trabalhar determinados componentes comportamentais, cognitivos e fisiológicos que são característicos dos défices em habilidades sociais (Murta, 2005).

Como em qualquer intervenção de cariz cognitivo-comportamental, esta prevê: uma avaliação inicial que permite esclarecer a queixa e especificar quais são as dificuldades, os recursos e as motivações do sujeito; uma intervenção, que implica um planeamento de objetivos, da sequência e duração das sessões, dos procedimentos de intervenção e de avaliação; e uma avaliação subsequente (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001).

As habilidades sociais podem ser avaliadas com recurso a inventários de autorrelato, entrevistas e observação natural em situações estruturadas. Os inventários de autorrelato são os mais utilizados, pois são simples de aplicar, possibilitam a análise dos resultados em relação a uma amostra normativa, bem como uma análise intraindividual ao longo dos diferentes indicadores. São ainda utilizados procedimentos de avaliação através do desempenho de papéis, procedimento este que tem, como vantagem, uma maior facilidade de realização para indivíduos que revelam dificuldades no preenchimento de questionários. Contudo, dada a multidimensionalidade do construto, alguns autores recomendam o uso complementar de várias formas de avaliação, utilizando diversos instrumentos, procedimentos e informantes (Bandeira & Trembley, 1998; Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Pereira, 2008; Del Prette & Del Prette, 2013; Falcone, 1999; Murta, 2005).

O treino de habilidades sociais pode ser utilizado nos mais variados contextos – na clínica, na educação, ou caso surjam exigências em ambientes familiares, escolares, de trabalho, entre outros – nos quais os sujeitos apresentem défices nas habilidades necessárias para o relacionamento interpessoal e, portanto, beneficiem deste treino (Bolsoni-Silva, 2002). Murta (2005) considera que os programas de treino/desenvolvimento de habilidades sociais são uma mais valia na atuação na área da saúde, pois revelam-se úteis na redução dos fatores de risco e no aumento dos fatores de proteção, permitem tratar problemas já instalados e reduzir défices graves em habilidades sociais.

Concentrando-nos, mais especificamente, nos programas de desenvolvimento de habilidades socioprofissionais, estes trazem benefícios como a promoção da resiliência, o incremento dos mecanismos de proteção para fazer face aos stressores, um aumento da probabilidade de conseguir um emprego, assim como saúde, satisfação pessoal, realização profissional e qualidade de vida (Del Prette & Del Prette, 2013; Pereira-Guizo et al., 2012).

De acordo com o “Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para o Trabalho”, elaborado por Pereira-Guizo e colaboradores (2012), devem ser trabalhadas habilidades como: civismo, *feedback*, comunicação, empatia, oferecer ajuda, cidadania, assertividade, lidar com a crítica, resolução de problemas, atuação numa entrevista de emprego e expressão de sentimentos positivos. Segundo os autores, este programa produziu efeitos positivos no que concerne à frequência com que as habilidades sociais foram utilizadas, à qualidade do desempenho em situações de entrevista de emprego, de cooperação no local de trabalho e de facilidade em lidar com a crítica por parte de um superior, e à manutenção dessas melhorias por um período de, pelo menos, dois a quatro meses.

Porém, ao efetuar uma pesquisa nas bases de dados B-On, RCAAP e Google Académico, utilizando as expressões “habilidades socioprofissionais”, “competências socioprofissionais”, “*professional social skills*”, “programa de desenvolvimento de habilidades socioprofissionais”, “programa de desenvolvimento de competências socioprofissionais” e “*professional social skills program*”, não se consultou nenhum documento que fizesse referência, à semelhança do estudo efetuado por Pereira-Guizo e colaboradores (2012), a um programa de desenvolvimento de habilidades socioprofissionais com indivíduos adultos, com incapacidade, que tenha sido aplicado em contexto português.

Raimundo e Pinto (2016), na sua obra, referiram alguns estudos psicométricos, realizados em Portugal, sobre instrumentos de avaliação psicológica de competências socioemocionais, assim como sobre a avaliação de programas de promoção destas mesmas competências. As autoras salientam cinco instrumentos que visam a avaliação das competências socioemocionais e de inteligência emocional de crianças e jovens entre o pré-escolar e o ensino secundário, assim como oito programas de promoção de competências socioemocionais aplicados a uma população semelhante à anteriormente referida. Todavia, o que se verifica é que a amostra destes estudos é composta por crianças e jovens, não contemplando sujeitos adultos, tal como

se pretende na presente investigação. Tendo em conta que esta obra visa caracterizar os estudos em Portugal na área das competências sociais até à data, não se encontra nenhuma investigação cujos resultados sirvam de base de comparação para o presente estudo, pelo que os resultados obtidos serão comparados com trabalhos realizados fora do contexto português.

Posto isto, torna-se fundamental investigar mais esta temática em Portugal, não apenas em termos de exploração e desenvolvimento de conhecimento teórico, mas também no que diz respeito à intervenção. Torna-se, por isso, pertinente que se realizem trabalhos de investigação que se centrem na intervenção nas habilidades socioprofissionais com a população adulta e, em específico, com indivíduos com necessidades especiais, promovendo o seu desenvolvimento.

Metodologia

1. Objetivos e Questões de Investigação

O presente estudo pretende dar resposta à seguinte questão de investigação: Em que medida é que o programa “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais” promove a aquisição de habilidades socioprofissionais no indivíduo com necessidades especiais? Posto isto, pretende-se atingir os seguintes objetivos específicos: avaliar se houve aquisições/melhorias nas habilidades socioprofissionais que são trabalhadas no programa “Sou Capaz”; e verificar se as aquisições/melhorias permanecem ao longo do tempo. Adicionalmente, pretende-se analisar se, neste processo de aquisição, os indivíduos autopercecionam também o desenvolvimento de habilidades sociais.

Surgem assim questões específicas sobre se o programa “Sou Capaz” promove, nos indivíduos com necessidades especiais, a aquisição de:

1. Habilidades de entrevista de emprego?
2. Habilidades de cooperação no trabalho?
3. Habilidades de lidar com a crítica de um superior?

Assim como se o programa “Sou Capaz” promove igualmente, nestes mesmos indivíduos, o desenvolvimento de:

4. Habilidades de conversação e agilidade social?
5. Habilidades de autoexposição a pessoas desconhecidas e a novas situações?
6. Habilidades socioprofissionais e académicas?

Nesta investigação, a execução do programa “Sou Capaz”, e das atividades que este integra, remete para a manipulação da variável independente no que respeita especificamente à implementação do programa em apreço com vista ao desenvolvimento das habilidades socioprofissionais. As variáveis dependentes são o desempenho em situações de entrevista de emprego, de prestação de auxílio a um colega e de facilidade em lidar com a crítica de um

superior, assim como as habilidades de conversação e agilidade social, de autoexposição a pessoas desconhecidas e a novas situações, e socioprofissionais e acadêmicas.

2. Método

O presente estudo parte de uma abordagem quantitativa, utilizando-se, como método de investigação, o estudo de caso de tipo descritivo.

O uso de estudos de caso na educação tem permitido a produção de dados e ideias importantes, assim como auxiliam na evolução da pesquisa nesta área (Yin, 1993). O termo estudo de caso é um “(...) termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Bell, 1997, p.22). De acordo com Stake (2012), “O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p.11). O estudo de caso é utilizado em múltiplas situações com vista a contribuir para o conhecimento de indivíduos, grupos, fenómenos sociais, políticos e relacionais (Yin, 2003). Esta metodologia interessa-se especialmente por estudar a relação entre os fatores e o acontecimento, e tem, como vantagem, permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico/situação e de (tentar) identificar os diversos processos interativos em curso (Bell, 1997). A principal desvantagem apontada prende-se com as limitações à generalização dos resultados. Todavia, de acordo com Stake (2012):

O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (p.24)

O estudo de caso revela-se indicado para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (Bell, 1997). É

igualmente indicado quando se quer estabelecer relações causais. Os investigadores tendem a optar pelo estudo de caso quando não se consegue distinguir bem o fenómeno (ex.: projeto ou programa) do contexto, pois as interações são complexas. Um exemplo desta interação complexa são as organizações na comunidade, pois são contextos que implicam múltiplas variáveis e múltiplas fontes de recolha de informação (Yin, 1993).

O estudo de caso não implica um tipo específico de recolha de dados, ou seja, o paradigma adotado tanto poderá ser quantitativo como qualitativo. O aspeto mais importante da recolha de dados é o uso de múltiplas fontes de dados (Yin, 1993).

O procedimento utilizado, neste estudo, para a recolha de dados sobre o programa “Sou Capaz”, denomina-se “*multiple probe design*”. Esta metodologia permitirá definir qual o nível inicial do indivíduo, bem como o que acontece quando a intervenção é aplicada. Para isto, será realizada uma série de avaliações: avaliações iniciais (*baseline*) antes da manipulação da variável independente; uma avaliação inicial de cada passo na sequência da intervenção; uma avaliação adicional em todos os passos, após o critério de estabilidade ser atingido em cada um deles. Em seguida, procede-se à análise dos resultados obtidos, de forma a verificar se há modificação no comportamento dos indivíduos após a intervenção, esperando-se que não existam modificações no comportamento dos indivíduos pertencentes ao grupo que não está a ser intervencionado (Horner & Baer, 1978). Este procedimento revela-se pertinente quando as populações são muito heterogéneas, quando exigem especificidade da intervenção (ex.: quando é necessário ter em conta a incapacidade do sujeito) ou quando existe um número restrito de participantes – como é o caso da educação especial (Lourenço, Hayashi & Almeida, 2009). As suas vantagens prendem-se com: a correspondência entre as características do método e a especificidade do contexto de educação especial; a unidade de análise é o indivíduo; a descrição detalhada das características dos indivíduos que beneficiam da intervenção e daqueles cujo comportamento permanece inalterado ou evolui negativamente; a possibilidade de testar, de

forma prática e em condições/contextos educativos típicos, a eficácia de intervenções educativas e comportamentais, bem como determinadas teorias; e constitui uma abordagem eficiente (relação custo-benefício adequada) para identificar práticas com um potencial suficiente para justificar o investimento em estudos posteriores (Aguiar, Moiteiro, Correia & Pimentel, 2011).

2.1. Participantes. No estudo de caso, os participantes não são selecionados de acordo com um processo de amostragem específico. O que existe é a seleção de “exemplos críticos” mediante determinados critérios que permitirão ao investigador selecionar os casos mais adequados aos propósitos do estudo (Yin, 1993).

Posto isto, no presente estudo, constituiu-se uma amostra inicial de 11 indivíduos adultos, institucionalizados, com idades compreendidas entre o 20 e os 32 anos de idade. Os “exemplos críticos” foram escolhidos tendo em conta os seguintes critérios de inclusão: ter idade igual ou superior a 18 anos; apresentar necessidades especiais; estar a concluir ou já ter concluído a formação profissional; não estar a trabalhar, mas ambicionar a entrada no mercado de trabalho; e consentir a participação na investigação. Estes critérios foram definidos com base nos critérios utilizados por Pereira-Guizo et al. (2012) na sua investigação.

Todavia, um dos participantes desistiu da investigação logo após o seu início, isto é, após a primeira avaliação antes da aplicação do programa. Tendo em conta a metodologia adotada, o conjunto final de 10 participantes foi então dividido em dois grupos. Os grupos foram constituídos segundo os seguintes critérios: nível de escolaridade ou de equivalência escolar; relacionamento entre os participantes; e sexo, de modo a constituir grupos homogêneos nestas variáveis.

Com se pode observar na tabela 1, cada grupo foi constituído por 5 elementos. Ambos os grupos foram compostos por três participantes do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Tabela 1*Características da amostra, de acordo com a composição dos grupos G1 (n=5) e G2 (n=5)*

Variáveis	Níveis	G1	G2
Sexo	Feminino	3	3
	Masculino	2	2
Idade	20 aos 24 anos	2	3
	25 aos 29 anos	3	1
	30 aos 34 anos	-	1
	Média (Desvio-padrão)	23.8 (2.7)	24.6 (4.9)
Escolaridade	Equivalência	-	1
	4º ano	1	2
	6º ano	1	1
	9º ano	2	1
	12º ano	1	-
Área de Formação	Arquitetura e construção	1	-
	Engenharia e técnicas afins	-	1
	Serviços	4	4
Atividades Ocupacionais	Sim	4	5
	Não	1	-
Emprego Anterior	Sim	2	2
	Não	3	3
Entrevista	Sim	2	-
	Não	3	5

No que diz respeito à média de idade, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($t = -0,321$, $gl = 8$; $p = .76$). De entre os participantes, apenas um havia concluído o 12º ano. No que diz respeito à área de formação, verifica-se uma predominância de formação na área da prestação de serviços, mais concretamente em serviços de hotelaria e restauração. A maioria dos indivíduos reportou nunca ter tido um emprego, mas frequentar as atividades ocupacionais propostas pela instituição, por exemplo, prestar auxílio na cozinha, na lavandaria, na manutenção, na jardinagem, entre outros. Tendo em conta as habilidades que se pretende avaliar nesta investigação, efetuou-se ainda uma questão sobre a realização de uma entrevista de trabalho, à qual apenas dois participantes responderam que já tinham passado por essa experiência anteriormente.

2.2. Instrumentos de recolha de dados. Os instrumentos utilizados foram o Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP), que remete, em particular, para as três primeiras questões de investigação (Del Prette & Pereira, 2008) e o Inventário de

Habilidades Sociais (IHS) (Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette & Gerk-Carneiro, 2000; Del Prette & Del Prette, 2001; Olaz, Medrano, Greco, & Del Prette, 2009), que diz respeito às últimas três questões.

2.2.1. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais e Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Este instrumento consiste na gravação em vídeo de três situações específicas e estruturadas, nomeadamente uma situação de entrevista de emprego, uma situação de cooperação no trabalho, isto é, de prestação de auxílio a um colega, e uma situação de facilidade em lidar com a crítica de um superior. As situações estruturadas exigem as seguintes habilidades socioprofissionais: entrevista de emprego – saudar, apresentar-se a outra pessoa, responder e fazer perguntas, revelar-se e despedir-se; cooperação no trabalho – iniciar uma conversação, expressar compreensão/sentimentos e expressar opinião; e facilidade em lidar com a crítica de um superior – desculpar-se, admitir o erro, expressar intenção de mudança de comportamento e expressar opinião. A observação em situações estruturadas tem, como vantagens, o controlo sobre as exigências ambientais, assim como a utilização de condições padronizadas que possibilitam quer a replicação quer a observação de comportamentos que ocorrem com baixa frequência (Del Prette & Pereira, 2008; Pereira-Guizo et al., 2012).

A gravação das situações deve ser feita individualmente e demora cerca de 10 minutos. Cada situação foi posteriormente hétero avaliada pela investigadora e por um avaliador externo, de acordo com o roteiro definido no Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP) (anexo I), cuja escala de resposta pressupõe 5 níveis (1 = Totalmente insatisfatório, 5 = Totalmente satisfatório) (Del Prette & Pereira, 2008; Pereira-Guizo et al., 2012). O índice de concordância entre avaliadores reportado por Del Prette e Pereira (2008) para este instrumento é de 90.20% para a entrevista de emprego, 82.35% para a situação de cooperação no trabalho e de 79.41% para a facilidade em lidar com a crítica do supervisor. Esta

escala possui ainda, de acordo com os autores anteriores, um nível satisfatório de consistência interna (Del Prette & Pereira, 2008).

De forma a estimar a confiabilidade da avaliação das gravações efetuadas no presente estudo, e tendo em conta que esta foi realizada por dois avaliadores que expressaram as suas pontuações tendo por base uma escala de medida tipo Likert (tal como descrito previamente), a concordância interavaliadores foi estimada através do cálculo do Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI, Fisher, 1954). A análise baseou-se no modelo de efeitos aleatórios (*Two-Way Random-Effects Model*), avaliando-se a concordância por consistência (Koo & Li, 2016). Os resultados obtidos, bem como a respetiva interpretação da magnitude de concordância, estão explicitados na tabela seguinte.

Tabela 2

Análise da Confiabilidade do ROHSP

	Correlação Intraclasse	Teste F				Magnitude de Concordância
		Valor	gl1	gl2	Sig	
Total	.617	2.609	466	466	.00	Moderada
Entrevista de Emprego	.561	2.280	193	193	.00	Moderada
Cooperação no Trabalho	.515	2.061	155	155	.00	Moderada
Facilidade em Lidar com a Crítica	.697	3.298	116	116	.00	Moderada

Como se pode constatar, os índices de acordo interavaliadores obtidos no presente estudo podem classificar-se como moderados (Hallgren, 2012; Koo & Li, 2016), viabilizando, portanto, o cálculo das pontuações globais para cada uma das situações estruturadas do ROHSP – entrevista de emprego, cooperação no trabalho e facilidade em lidar com a crítica de um superior.

2.2.2. Inventário de Habilidades Sociais (IHS). O Inventário de Habilidades Sociais é um instrumento de autorrelato, cujo objetivo é avaliar o repertório de habilidades sociais do indivíduo que são requeridas para as mais diversas situações interpessoais que ocorrem no dia-a-dia. Os itens deste instrumento descrevem situações sociais em vários contextos (trabalho,

lazer e família), com diferentes tipos de interlocutores (colegas, conhecidos, superiores) e que exigem diversas habilidades sociais (falar em público, expressar sentimentos, solicitar mudanças de comportamento, manter e terminar conversas, falar em público, entre outras). Assim sendo, o IHS permite caracterizar a percepção dos indivíduos sobre as próprias habilidades sociais que estão em déficit, bem como sobre aquelas em que se percebem melhor e, desta forma, que podem funcionar como um recurso para o sujeito. Este instrumento permite ainda planejar e monitorizar programas de intervenção, sendo recomendado para avaliar programas de treino de habilidades (Del Prette & Del Prette, 2013).

A versão original do IHS possui 38 itens avaliados numa escala de resposta com 5 níveis (1 = Nunca ou raramente; 5 = Sempre ou quase sempre). Para minimizar a desejabilidade social, 15 dos 38 itens estão formados na negativa, sendo que elevadas pontuações sinalizam défices nas respetivas habilidades. Normalmente, o sujeito é instruído a responder sozinho ao questionário, estimando com que frequência atuaria de determinada forma na situação ilustrada. Contudo os autores realçam a possibilidade de a escala poder ser aplicada oralmente pelo avaliador que, nesse caso, lê as instruções, os itens e procede ao registo das respostas orais facultadas pelo sujeito. A aplicação tem uma duração aproximada de 30 minutos e pode ser realizada individualmente ou em grupo, sendo que, optando pela aplicação grupal, o avaliador deverá garantir que todos compreendem as instruções, que estão em silêncio e mantêm as respostas para si, e que todos estão confortáveis.

É de salientar ainda que o IHS possui boas características psicométricas, reportadas em estudos prévios (e.g., Bandeira et al., 2000; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998) e foi aprovado e recomendado pelo Conselho Federal de Psicologia do Brasil. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), da análise fatorial do mesmo emergem 5 fatores:

- a) *coping e assertividade no risco* – habilidade para lidar com situações interpessoais que impliquem assertividade, defesa dos direitos e autoestima, envolvendo um risco

- de obter uma reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, objeção ou oposição);
- b) *assertividade na expressão de sentimentos positivos* – habilidade para expressar sentimentos positivos, isto é, de lidar com as exigências da expressão de afeto positivo e de afirmar a autoestima, sem risco interpessoal ou com um risco mínimo de reações indesejáveis;
 - c) *conversação e agilidade social* – habilidade para lidar com situações neutras de aproximação (em termos de afeto negativo ou positivo), com um risco mínimo de reações indesejáveis, exigindo principalmente um “roteiro social” de conversação e um conhecimento dos padrões sociais de conversação diária;
 - d) *autoexposição a pessoas desconhecidas e a novas situações* – habilidades de autoexposição a estranhos e a novas situações, basicamente incluindo sempre a aproximação a desconhecidos e implicando um risco maior de reações indesejáveis por parte do interlocutor;
 - e) *autocontrole da agressividade* – habilidades para autocontrolar a agressividade em situações adversas, isto é, ter a habilidade para reagir, com um controlo razoável da raiva e agressividade (o que não implica não expressar, mas sim expressar de forma a controlar os sentimentos negativos), à agressividade do interlocutor, à chacota e à falta de controlo do mesmo.

Todavia, tendo em conta as especificidades dos indivíduos com necessidades especiais, nomeadamente a dificuldade em manter a atenção/concentração por longos períodos de tempo, entendeu-se que a aplicação do IHS, na sua forma original, seria demasiado longa e avaliaria aspetos que não são contemplados no programa “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais”. Assim sendo, consultou-se outros estudos efetuados com o mesmo instrumento e, após a pesquisa, optou-se pela utilização da adaptação do IHS para o

contexto argentino. Neste estudo, os autores retiveram apenas 26 itens da escala original, organizados em cinco fatores, sendo que quatro deles (conversa o e agilidade social, autoexposi o a desconhecidos e a novas situa es, assertividade na expressão de sentimentos positivos e coping e assertividade no risco) correspondem   análise fatorial realizada por Del Prette e Del Prette (2001). Surge, porém, um novo fator denominado *habilidades socioprofissionais e acad micas*, que diz respeito às habilidades interpessoais que são necessárias para um desempenho acad mico e profissional adequado. Esta versão breve do IHS possui bons indicadores psicométricos (Olaz et al., 2009).

Importa salientar que, no quadro desta investiga o, utilizou-se apenas os fatores conversa o e agilidade social ($\alpha = 0.66$), autoexposi o a pessoas desconhecidas e a novas situa es ($\alpha = 0.70$), e habilidades socioprofissionais e acad micas ($\alpha = 0.64$), pois correspondiam às dimensões mais relevantes tendo em conta as habilidades trabalhadas no programa “Sou Capaz”, para além de se tratarem também das dimensões com níveis superiores de consistência interna (Olaz et al., 2009). A altera o permitiu que o questionário ficasse mais curto e, portanto, que demorasse menos tempo a aplicar, respeitando assim as necessidades e especificidades dos participantes. Os itens foram transcritos da versão em português do Brasil do instrumento, apresentada por Bandeira et al. (2000), construindo-se assim o questionário presente no anexo II.

2.3. Procedimentos de recolha de dados. Os dados foram recolhidos numa institui o particular de solidariedade social (IPSS) do Funchal, inicialmente fundada para dar resposta às necessidades de atendimento de crianças/jovens do sexo feminino, com incapacidade, no que diz respeito   saúde e   assistência psiquiátrica. Atualmente, os seus objetivos passam por: prestar cuidados de saúde de qualidade aos utentes, independentemente do sexo, apostando na preven o, tratamento, reabilita o e reintegra o dos mesmos; disponibilizar acompanhamento pedagógico aos utentes em idade escolar que não integrem nas

escolas regulares da comunidade; e fomentar a participação dos familiares e representantes legais dos utentes, desde que esta participação promova o bem-estar e equilíbrio psíquico dos mesmos.

Numa fase prévia, foi necessário consultar os autores dos instrumentos, solicitando a sua autorização para a utilização dos mesmos, assim como preencher o Modelo do Protocolo de Estudo da instituição, de forma a obter o seu parecer (anexo III).

O estudo principiou com a realização de uma avaliação inicial, que se dividiu em dois momentos. Um primeiro momento, no qual, mediante a realização de reuniões individuais que demoraram aproximadamente 45 minutos cada, se deu a conhecer a investigação e o programa aos participantes, se assinou o consentimento informado (anexo IV), se preencheu a ficha de recolha de dados pessoais (anexo V) e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). A aplicação do IHS foi feita pela investigadora. A sua intervenção passou pela leitura das instruções e das questões aos sujeitos, esclarecendo quaisquer dúvidas que surgissem na compreensão das mesmas, bem como pelo registo das respostas orais. Houve ainda um segundo momento de avaliação, novamente realizado em reuniões individuais que duraram aproximadamente 20 minutos cada, no qual se procedeu à gravação de três situações distintas - entrevista de emprego, cooperação no trabalho e facilidade em lidar com a crítica – que serão posteriormente analisadas à luz do Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Neste segundo momento, e tendo em conta as diretrizes de realização dos *role-play* acima descritos, houve a necessidade de solicitar o auxílio de um indivíduo pertencente à instituição. O indivíduo foi previamente informado sobre as questões inerentes à investigação, bem como sobre o papel que deveria representar na situação em questão, dando assim o seu consentimento.

No que concerne às sessões do programa, foram realizadas 14 sessões de, aproximadamente, 45 minutos cada, duas vezes por semana, durante dois meses. Os temas desenvolvidos nas sessões estavam organizados em três módulos:

Módulo I: postura profissional – responsabilidade, assiduidade, pontualidade, gestão financeira, apresentação física e respeito pela farda;

Módulo II: habilidades na interação – comunicação, *feedback*, assertividade, empatia, resolução de problemas/conflitos, lidar com a crítica e oferecer ajuda;

Módulo III: habilidades na procura de emprego – procurar emprego, concorrer a um emprego, preencher um currículo, realizar uma entrevista de emprego, cidadania e civismo (conhecer os direitos e deveres dos trabalhadores).

Estas sessões foram realizadas pela investigadora, com recurso a atividades como ensaios comportamentais e análise de vídeos, recorrendo-se ao *feedback* durante a sua realização e ao reforço positivo, quando oportuno. As sessões foram organizadas em 3 partes: uma fase inicial, na qual se fazia o sumário das sessões anteriores; uma fase central, na qual se aplicava as atividades previamente planeadas, de forma a atingir o objetivo proposto para a sessão; e uma fase final, na qual se solicitava um *feedback* da sessão e se fazia um registo do mesmo. A preparação das sessões era feita semanalmente, com vista à organização do material a ser utilizado nessa semana e à adaptação, caso necessário, das atividades das sessões tendo em conta as características dos indivíduos. Na última sessão do programa de intervenção, os participantes que estivessem presentes em 75% das sessões poderiam participar num sorteio final de um prémio relacionado com o desenvolvimento das sessões. Este sorteio visava motivar a assiduidade dos sujeitos.

Os grupos beneficiaram da intervenção em momentos distintos – o grupo um beneficiou do programa entre janeiro e março; o grupo dois entre março e maio. Entre o fim da intervenção com o primeiro grupo e o início da intervenção com o segundo grupo, realizou-se uma avaliação. Esta avaliação decorreu com recurso aos mesmos instrumentos anteriormente referidos, contudo, ambos foram aplicados na mesma reunião. As reuniões foram realizadas

individualmente, mediante marcação prévia com os sujeitos, demoraram cerca de 30 minutos cada, e na sala estavam presentes a investigadora e o indivíduo que auxiliou nas gravações.

Os momentos de avaliação repetiram-se ainda no fim da intervenção com o segundo grupo e num momento posterior (*follow-up*), tal como demonstrado no quadro 2. É fulcral ainda salientar que os dois grupos tiveram o mesmo número de momentos de avaliação, e que as avaliações se realizaram com um intervalo de dois meses, à exceção do *follow-up*.

Quadro 2

Desenho de investigação

Grupo	1ª Avaliação 22 – 26 Jan	Programa	2ª Avaliação 26 – 31 Mar	Programa	3ª Avaliação 28 – 31 Mai	4ª Avaliação 18 – 22 Jun
G1	X	X	X		X	X
G2	X		X	X	X	X

Ao longo do procedimento, foram tidas em conta as devidas considerações éticas, nomeadamente: que todas as atividades e procedimentos foram realizados com a preocupação de não se causar quaisquer danos físicos ou psicológicos aos participantes; os dados recolhidos, que pudessem identificar algum participante, foram mantidos confidenciais, garantindo-se que seriam utilizados apenas para fins de investigação e que, no fim da mesma, as gravações de vídeo seriam destruídas. Propôs-se ainda que, no final do estudo, os participantes e a instituição pudessem conhecer os principais resultados e conclusões deste estudo.

2.4. Procedimentos de análise de dados e resultados preliminares. Os dados foram organizados e analisados utilizando a versão 24 do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Tendo em consideração tanto o reduzido tamanho da amostra como a distribuição assimétrica dos resultados, os dados foram analisados mediante a realização de estatísticas descritivas, baseadas nas medianas e médias, e de testes não paramétricos – Teste de Mann-Whitney. De acordo com Pallant (2011), os testes não paramétricos são uma mais valia, pois

não possuem requisitos tão rigorosos para a realização das análises estatísticas e são recomendados precisamente, entre outras situações, para quando as amostras são reduzidas. Todavia, tendem a ser menos sensíveis, isto é, a não detetar tão facilmente as diferenças entre os grupos, o que requer uma maior atenção por parte do investigador (Pallant, 2011).

O Teste de Mann-Whitney foi utilizado para testar se existem diferenças entre dois grupos independentes que são avaliados por uma medida contínua (Pallant, 2011). Assim sendo, este teste foi realizado de forma a compreender se existem diferenças significativas entre os grupos, em cada momento, permitindo assim comparar o grupo no qual se interveio com o outro grupo que serve como linha de base, quer nas dimensões de Conversação e Agilidade Social, Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas e Habilidades Socioprofissionais e Académicas, que foram objeto de autoavaliação pelos participantes, quer nas dimensões de Entrevista de Emprego, de Cooperação no Trabalho e de Facilidade em Lidar com a Crítica, que foram hetero avaliadas pela investigadora e por um avaliador externo, tal como previamente mencionado.

Antes de iniciar a análise dos dados propriamente dita, afigurou-se necessário realizar alguns procedimentos preliminares. Em primeira instância, tendo em conta que alguns dos itens do IHS estão formados na negativa de forma a minimizar a desejabilidade social, foi necessário inverter as suas cotações antes de prosseguir com as análises estatísticas. Assim, inverteram-se as cotações dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 13 e 14.

Em seguida, realizou-se o Teste de Mann-Whitney para verificar se os grupos eram equivalentes nas situações avaliadas pelo ROHSP, no primeiro momento de avaliação e, portanto, previamente à implementação do programa. A partir desta análise, concluiu-se que não se verificam – nem na Entrevista de Emprego ($U = 8, z = -0.96, p = .338$), nem na Cooperação no Trabalho ($U = 4.5, z = -1.70, p = .089$), nem na Facilidade em Lidar com a Crítica ($U = 4, z = -1.82, p = .069$) – diferenças estatisticamente significativas entre os grupos

num momento inicial. Assim, constata-se que os participantes apresentam características homogêneas nas situações alvo de estudo, permitindo assim que os seus resultados sejam comparados.

O mesmo procedimento anteriormente referido foi realizado, desta feita para explorar se, relativamente às dimensões avaliadas pelo IHS, os grupos eram equivalentes na primeira avaliação. Esta análise permitiu verificar que não existem – nem para o fator Conversação e Agilidade Social ($U = 5.5, z = -1.47, p = .142$), nem para o fator Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas ($U = 8, z = -0.95, p = .344$), nem para o fator Habilidades Socioprofissionais e Académicas ($U = 10, z = -0.53, p = .595$) – diferenças significativas entre os grupos num primeiro momento, o que permite afirmar que os participantes apresentam características homogêneas também nestas dimensões estudadas e, por conseguinte, constituem grupos equivalentes, possibilitando a sua comparação.

Apresentação dos Resultados

De forma a haver uma apresentação mais clara e parcimoniosa dos resultados, estes serão divididos em duas partes. Primeiro, serão apresentados os resultados relativos à avaliação da aquisição de habilidades socioprofissionais, decorrentes das gravações avaliadas com recurso ao Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Em seguida, serão apresentados os resultados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS), respeitantes à autoavaliação dos participantes sobre o seu desenvolvimento de habilidades sociais.

1. Avaliação da Aquisição de Habilidades Socioprofissionais (ROHSP)

Principiando a análise dos resultados obtidos através do ROHSP, a tabela 3 coloca em evidência os valores de média, mediana e de desvio-padrão obtidos para cada situação avaliada, consoante o grupo e o momento de avaliação.

Tabela 3

Estatísticas descritivas referentes às três situações avaliadas pelo ROHSP

	Entrevista de Emprego			Cooperação no Trabalho			Facilidade em Lidar com a Crítica		
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>
Grupo 1 (N=5)									
1ª Avaliação	4.14	3.90	0.33	3.70	3.50	0.55	3.50	3.50	0.15
2ª Avaliação	4.16	4.30	0.57	3.60	3.33	0.55	3.55	3.50	0.29
3ª Avaliação	4.16	4.30	0.38	4.20	4.00	0.68	3.88	4.00	0.84
4ª Avaliação	4.20	4.10	0.28	3.88	3.83	0.37	3.44	3.50	0.83
Grupo 2 (N=5)									
1ª Avaliação	3.66	3.40	0.79	2.83	2.67	0.71	2.53	3.25	1.17
2ª Avaliação	3.48	3.30	0.51	2.03	1.83	0.65	2.70	3.00	0.96
3ª Avaliação	3.84	3.80	0.57	3.23	3.33	0.47	3.15	3.25	0.46
4ª Avaliação	3.84	3.80	0.55	2.63	2.67	0.40	2.65	2.75	0.85

A tabela anterior permite constatar, de um ponto de vista descritivo, que existe um aumento ou manutenção da avaliação das situações, após a intervenção, em ambos os grupos, à exceção da componente da cooperação no trabalho, no grupo um. Para ilustrar de forma mais clara a evolução das pontuações ao longo dos diferentes momentos de avaliação, procedemos à respetiva representação gráfica (figura 1) dos valores da mediana. Calculou-se ainda o Total

de Pontuações, correspondente à soma das medianas obtidas para as três situações ao longo das avaliações realizadas, para cada grupo, por forma a obter uma visão mais integrada dos resultados.

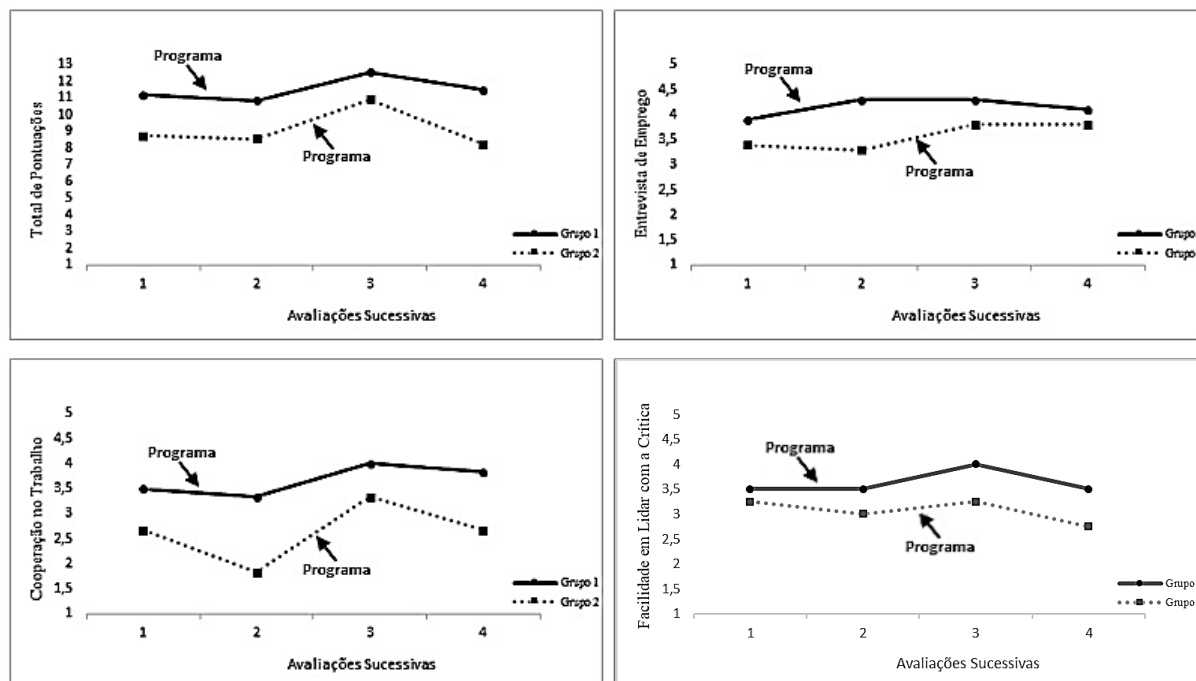


Figura 1. Mediana das cotações obtidas nas três situações estruturadas do ROHSP.

Relativamente ao Total de Pontuações, o teste de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre os grupos em todos os momentos após a primeira avaliação (segunda avaliação: $U = 1$, $z = -2.40$, $p < .05$; terceira avaliação: $U = 3$, $z = -1.98$, $p = .05$; quarta avaliação: $U = 2$, $z = -1.96$, $p = .05$).

Ao explorar as diferenças entre os grupos para cada situação específica, na Entrevista de Emprego constata-se que, contrariamente ao expectável, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo um ($Md = 4.30$) e o grupo dois ($Md = 3.30$) no segundo momento de avaliação ($U = 4$, $z = -1.79$, $p = .074$), considerando um nível de significância de .05. Contudo, esta diferença é marginalmente significativa para $p = .10$, e corresponde a um tamanho de efeito elevado ($r = 0.57$) de acordo com o critério de Cohen (1988). Tal significa que o primeiro grupo evoluiu após a intervenção, demonstrando a eficácia do programa no mesmo, devendo, no entanto, ser cautelosa a sua generalização dado o tamanho

reduzido da amostra. Do mesmo modo, o programa teve impacto no grupo dois, nesta dimensão relativa à entrevista de emprego, na medida em que não se observam diferenças estatisticamente significativas na terceira avaliação ($U = 8, z = - 0.95, p = .34$), o que significa que o segundo grupo ($Md = 3.80$) também evoluiu após a intervenção, aproximando o seu resultado do primeiro grupo ($Md = 4.30$) que, neste caso, representa a *baseline*. No último momento de avaliação (*follow-up*), as medianas indicam um ligeiro decréscimo dos resultados no primeiro grupo, o que poderá dever-se ao facto de a intervenção ter sido realizada há mais tempo.

No que concerne à segunda situação relativa à Cooperação no Trabalho, verificam-se diferenças significativas entre os grupos nos três momentos que decorrem após a primeira intervenção realizada. Na segunda avaliação, o grupo um ($Md = 3.33$) e o grupo dois ($Md = 1.83$) diferem de forma estatisticamente significativa ($U = 0.50, z = - 2.52, p = .012$), tal como expectável. Todavia, esta diferença não se traduz numa evolução do primeiro grupo, mas sim num decréscimo do segundo grupo. Na terceira avaliação, o grupo um ($Md = 4.00$) e o grupo dois ($Md = 3.33$) diferem de forma estatisticamente significativa ($U = 3, z = - 2.01, p = .045$) e, embora neste momento fosse expectável que os resultados dos grupos se aproximassem, ou seja, que não houvesse diferenças significativas entre eles, isso de facto não acontece, o que não implica que não se verificou uma evolução do segundo grupo após a intervenção. Esta evolução existe e é verificável, de um ponto de vista descritivo, através da análise das medianas. Na quarta avaliação, os grupos um ($Md = 3.83$) e dois ($Md = 2.67$) diferem de forma estatisticamente significativa ($U = 0, z = - 2.45, p = .014$), registando ambos uma descida nos resultados.

Quanto à terceira situação analisada – Facilidade em lidar com a Crítica – na segunda avaliação, o grupo um ($Md = 3.50$) e o grupo dois ($Md = 3.00$) apresentam diferenças estatisticamente significativas ($U = 1.50, z = - 2.31, p = .021$), tal como expectável. Contudo, esta diferença não se deve a uma evolução do primeiro grupo, mas sim a uma descida no

resultado do segundo grupo. Na terceira avaliação, não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($U = 4.50$, $z = -1.68$, $p = .094$) entre o grupo um ($Md = 4.00$) e o grupo dois ($Md = 3.25$), tal como esperado, atendendo a que, neste mesmo de avaliação, o grupo dois também já havia beneficiado do programa de intervenção e, por isso, os seus resultados deveriam aproximar-se dos resultados do primeiro grupo. Na última avaliação, não se registam, como se esperava, diferenças significativas entre os grupos, embora os resultados tendam a decrescer em ambos os casos.

2. Autoperceção de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (IHS)

Prosseguindo a exploração dos resultados, e colocando o foco nas dimensões integrantes do Inventário de Habilidades Sociais que dizem respeito à autoperceção do sujeito relativamente às suas habilidades sociais, a tabela 4 elucida sobre os valores da média, mediana e de desvio-padrão obtidos para cada fator, consoante o grupo e o momento de avaliação.

Tabela 4

Estatísticas descritivas referentes aos três fatores avaliados pelo IHS

	Conversaão e Agilidade Social			Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas			Habilidades Socioprofissionais e Académicas		
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>
Grupo 1 (N=5)									
1ª Avaliação	3.37	3.43	0.39	2.50	2.67	1.11	3.05	3.00	1.44
2ª Avaliação	3.20	2.71	0.95	2.43	2.50	0.93	3.25	3.00	1.25
3ª Avaliação	3.31	3.57	0.63	1.73	1.83	0.48	2.85	2.25	1.32
4ª Avaliação	2.64	2.64	1.34	1.88	1.25	1.44	3.25	3.25	1.44
Grupo 2 (N=5)									
1ª Avaliação	2.83	2.71	0.66	3.13	3.00	1.01	3.50	3.00	0.92
2ª Avaliação	3.14	2.86	0.66	3.97	3.00	1.00	3.85	3.75	0.74
3ª Avaliação	3.51	3.29	0.79	3.57	3.83	0.63	3.30	3.50	1.30
4ª Avaliação	3.23	3.29	0.82	3.40	3.00	1.09	3.90	4.00	1.24

Através da tabela anterior, é possível perceber que existem oscilações nos valores ao longo das avaliações. Por forma a ilustrar de forma mais clara a evolução registada nas dimensões avaliadas, em termos das respetivas medianas, procedeu-se à sua representação gráfica, tal como ilustrado na figura 2. Para obter uma visão integrada dos resultados dos

resultados, procedeu-se ao cálculo do Total de Pontuações, correspondente à soma das medianas obtidas para os três fatores ao longo das avaliações realizadas, para cada grupo.

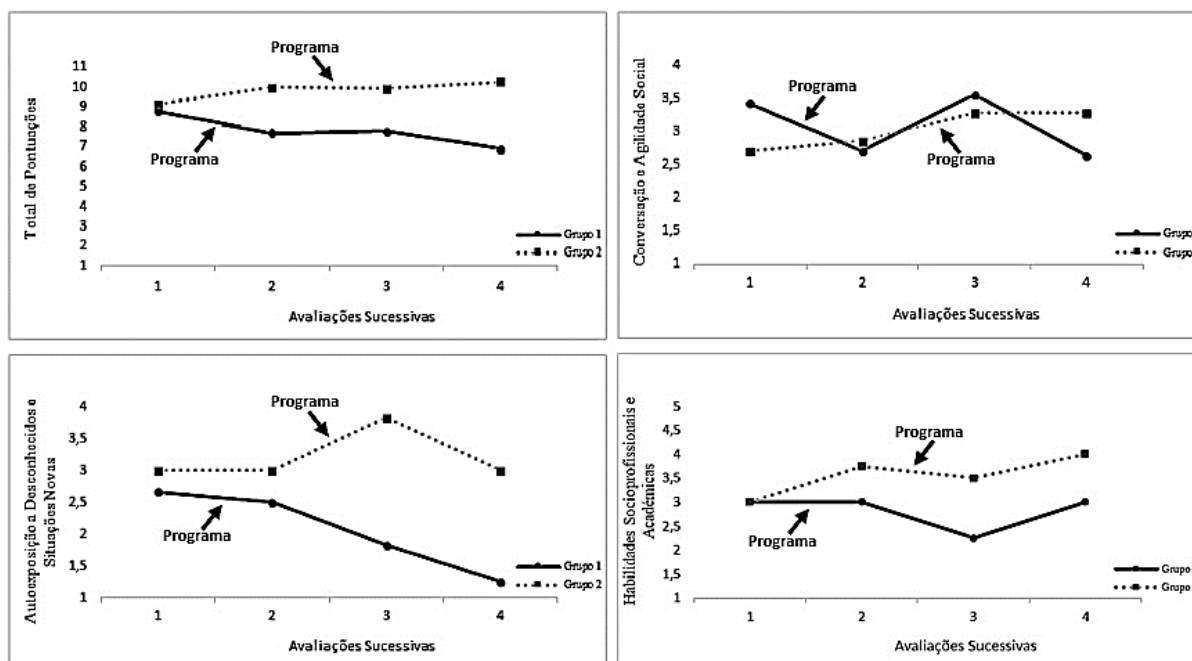


Figura 2. Mediana das cotações obtidas nos três fatores do IHS.

Relativamente ao Total de Pontuações, a realização do teste de Mann-Whitney evidencia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhum dos momentos após a primeira avaliação (segunda avaliação: $U = 8$, $z = -0.94$, $p > .05$; terceira avaliação: $U = 5$, $z = -1.57$, $p > .05$; quarta avaliação: $U = 6$, $z = -0.98$, $p > .05$).

No que diz respeito ao primeiro fator – Conversação e Agilidade Social – os resultados são semelhantes ao Total de Pontuações, isto é, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, em nenhum dos momentos de avaliação (primeira avaliação: $U = 5.5$, $z = -1.47$, $p > .05$; segunda avaliação: $U = 12$, $z = -0.11$, $p > .05$; terceira avaliação: $U = 11$, $z = -0.31$, $p > .05$; quarta avaliação: $U = 8$, $z = -0.49$, $p > .05$). Todavia, de um ponto de vista descritivo, os valores da mediana permitem constatar um ligeiro aumento nos resultados do segundo grupo entre a segunda ($Md = 2.86$) e a terceira avaliação ($Md = 3.29$) demonstrando assim que o programa teve impacto, ainda que ligeiramente, nestes indivíduos. Na quarta avaliação, verifica-se um ligeiro decréscimo nos resultados do grupo um, e uma manutenção

nos resultados do grupo dois, demonstrando que o desenvolvimento verificado nas habilidades de conversação e agilidade adquiridas tendem a manter ao longo do tempo.

Em relação ao segundo fator – Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas – ao explorar as diferenças entre os grupos, não se verificam diferenças estatisticamente significativas na primeira nem na segunda avaliação. Na terceira avaliação ($U = 0$, $z = - 2.62$, $p = .009$), que ocorre após a intervenção com o segundo grupo, este ($Md = 3.83$) pontuou de forma significativamente superior por comparação com o grupo um ($Md = 1.83$), correspondendo a um tamanho de efeito elevado ($r = 0.83$) de acordo com o critério de Cohen (1988). Relativamente à quarta avaliação ($U = 3$, $z = - 1.73$, $p = .084$), não existe uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo um ($Md = 1.25$) e o grupo dois ($Md = 3$), para $p = .05$, apesar da mesma se revestir de significância marginal ($p < .10$). Não obstante, do ponto de vista descritivo, na quarta avaliação, as pontuações relativas às percepções dos participantes registam uma evolução decrescente.

Quanto ao terceiro fator – Habilidades Socioprofissionais e Académicas – não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, em nenhum dos momentos de avaliação (primeira avaliação: $U = 10$, $z = - 0.53$, $p > .05$; segunda avaliação: $U = 8.5$, $z = - 0.84$, $p > .05$; terceira avaliação: $U = 10.5$, $z = - 0.42$, $p > .05$; quarta avaliação: $U = 6.5$, $z = - 0.88$, $p > .05$). Todavia, as medianas indicam um aumento nos resultados ao longo do tempo, principalmente entre a terceira (Md grupo um = 2.25; Md grupo dois = 3.50) e a quarta avaliação (Md grupo um = 3.25; Md grupo dois = 4.00).

Análise e Discussão dos Resultados

Com esta investigação, pretendeu-se compreender de que forma é que o programa de intervenção “Sou Capaz” promoveu a aquisição de habilidades socioprofissionais em indivíduos com necessidades especiais, e verificar se estas mudanças se mantiveram ao longo do tempo. O presente estudo teve ainda, como objetivo, verificar se os participantes percebiam, paralelamente, o desenvolvimento das suas habilidades sociais.

No que concerne à aquisição de habilidades socioprofissionais (ROHSP), os resultados apontam para uma tendência crescente ao longo das avaliações, em ambos os grupos. No entanto, o primeiro grupo atingiu resultados mais elevados nas habilidades avaliadas por este instrumento – Entrevista de Emprego, Cooperação no Trabalho e Facilidade em Lidar com a Crítica – do que o segundo grupo. Observam-se ainda resultados mais elevados, ainda que ligeiramente, após a intervenção, principalmente para o segundo grupo, demonstrando assim a eficácia do programa. Estes resultados eram expectáveis tendo em conta os resultados obtidos por Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), e representam a aquisição, de uma forma mais evidente no grupo dois, de habilidades inerentes a uma situação de entrevista de emprego, cooperação no trabalho e de facilidade em lidar com a crítica.

A situação que se distancia mais dos resultados obtidos pelos autores do estudo de comparação é a situação de Cooperação no Trabalho. Tendo em conta que as outras duas situações – Entrevista de Emprego e Facilidade em Lidar com a Crítica, ambas dependentes apenas do desempenho do sujeito – obtiveram resultados expectáveis, e sendo esta a única situação que implica o relacionamento com o outro, os resultados poderão estar associados ao défice que os sujeitos com incapacidade intelectual demonstram na sua adaptação social (Alonso & Bermejo, 2001; APA, 2013). A presente constatação permite refletir sobre a importância de, no futuro, trabalhar esta habilidade de uma forma diferente, despendendo maior tempo na intervenção e dando-lhe possivelmente um maior enfoque.

No que diz respeito à evolução dos resultados ao longo do tempo, estes tenderam a estabilizar ou a registar ligeiros decréscimos entre a terceira e a última avaliação. É de salientar ainda que, com exceção da situação de Facilidade em Lidar com a Crítica, não se verificou, para nenhum dos grupos, uma pontuação final inferior à inicial, o que, mais uma vez, indicia que houve um desenvolvimento, ainda que não significativo, das habilidades dos indivíduos. Os resultados vão, em parte, ao encontro dos evidenciados por Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), pois estes afirmam que os resultados tenderam a estabilizar, para os dois grupos, entre a terceira e a quarta avaliação. Os ligeiros decréscimos observados podem, em certa parte, ter sido influenciados pela complexidade da habilidade trabalhada, pelo tempo de implementação do programa ou pela desmotivação dos indivíduos, pois, embora lhes tenha sido explicado várias vezes, afirmavam não perceber o motivo da realização do mesmo procedimento em quatro momentos distintos, reforçando, desta feita, a necessidade de, em estudos futuros, repensar o design e o procedimento de recolha de dados adotado.

Por sua vez, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades sociais (IHS), constatou-se, em primeira instância, que o segundo grupo teve uma evolução tendencialmente crescente, contrariamente ao que aconteceu com o primeiro grupo, que evoluiu de uma forma tendencialmente decrescente. Os resultados do grupo um foram também, ao longo das várias avaliações, salvo raras exceções, mais baixos do que os resultados do grupo dois. Isto significa que os indivíduos do primeiro grupo tenderam a autopercecionar-se de uma forma menos positiva, ao longo do tempo, em relação ao seu desenvolvimento obtido nas habilidades de conversação e agilidade social, de autoexposição a desconhecidos e a situações novas, e socioprofissionais e académicas. Assim sendo, apenas alguns resultados obtidos foram ao encontro dos resultados obtidos por Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), na medida em que, em ambos os estudos, o segundo grupo revela uma tendência crescente ao longo da investigação.

Ao realizar uma análise mais detalhada dos resultados obtidos nos fatores avaliados, verifica-se que o grupo um percebeu um aumento das suas habilidades de Conversação e Agilidade Social, na terceira avaliação. Este facto pode ser explicado por variáveis que não foram contempladas neste estudo, entre elas, por um possível efeito retardado do programa, por características inerentes aos sujeitos, por alterações no seu quotidiano e situação laboral que fizessem com que os eles conferissem um maior significado aos conteúdos aprendidos, entre outros. Estes aspetos serão aprofundados posteriormente. Quanto ao grupo dois, este regista um ligeiro aumento após a intervenção, demonstrando assim a eficácia do programa nestes participantes, ainda que este resultado implique alguma cautela na generalização. Isto significa que, pelo menos no grupo dois, o programa promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais de conversação e agilidade, de autoexposição a desconhecidos e a situações novas, e socioprofissionais e académicas. Na última avaliação, o primeiro grupo evidenciou um ligeiro decréscimo, o que é expectável, na medida em que foi o grupo que havia sido intervencionado há mais tempo. O segundo grupo manteve os seus resultados, pelo que se pode afirmar que, para este grupo, os efeitos do programa se mantiveram por, pelo menos, um mês após a intervenção. As conclusões delineadas para o segundo grupo correspondem parcialmente às conclusões de Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), ainda que estes investigadores tenham obtido resultados que se revestiram invariavelmente de significância estatística, o que pode ser explicado pela utilização de uma amostra de tamanho superior e/ou pelas características distintas de incapacidade dos participantes dos estudos, uma vez que este estudo utiliza uma amostra de indivíduos com incapacidade física e a presente investigação abarca indivíduos com incapacidade intelectual.

Sucintamente, verifica-se uma maior congruência entre os resultados relativos à aquisição de habilidades socioprofissionais (ROHSP) e a literatura consultada (Pereira-Guizo et al.,

2012), não se verificando o mesmo para a autoperceção de desenvolvimento de habilidades sociais.

O IHS foi utilizado para avaliar as habilidades sociais dos sujeitos de um ponto de vista autoperceptivo, e foi selecionado por permitir avaliar indivíduos adultos – não tendo sido encontrado na literatura outro instrumento adaptado nem à população portuguesa, nem à população com incapacidade intelectual – por ser de fácil e rápida administração e por ser um instrumento comumente utilizado na literatura de referência na área, demonstrando boas características psicométricas. Porém, os resultados obtidos não foram os expectáveis em determinados momentos e, por isso, serão discutidos à luz das seguintes considerações.

Em primeira instância, as habilidades avaliadas pelo IHS, embora fundamentais no contexto laboral, não foram trabalhadas de forma direta com o programa “Sou Capaz”. A aplicação deste instrumento foi, por isso, importante para analisar a capacidade dos participantes transferirem as suas aprendizagens de um contexto de desenvolvimento de competências socioprofissionais para um leque distinto de competências sociais. Tendo em conta que não foram verificadas evoluções significativas, é possível refletir sobre a dificuldade que estes participantes com incapacidade intelectual podem demonstrar em transferir aprendizagens entre esferas de competência distintas ou pelo menos não sobreponíveis em absoluto. Na verdade, alguns dos problemas destes indivíduos estão relacionados exatamente com a sua dificuldade em elaborar ou reelaborar conceitos, em transferir e aplicar as estratégias previamente aprendidas em situações análogas e em generalizar (Cerqueira, 2008; Schipper & Vestana, 2016). À luz destas questões, uma das principais implicações práticas dos nossos resultados prende-se com a necessidade de os programas de intervenção junto desta população trabalharem de forma mais focalizada e específica as competências a adquirir.

É possível igualmente constatar que o grupo que se autopercecionou de forma mais baixa – primeiro grupo – foi o que obteve uma evolução menos significativa. Estes resultados não

vão ao encontro dos obtidos por Pereira-Guizo et al. (2012), mas permitem tecer algumas considerações sobre a competência pessoal percebida. De acordo com Simões e Ferrão (2005), dois dos fatores que influenciam o comportamento são: a percepção que o indivíduo tem da sua competência pessoal; e a percepção da capacidade para atingir o sucesso. Posto isto, quando os sujeitos percecionam as suas competências de uma forma negativa, tal como se observa no primeiro grupo, estes envolver-se-ão menos nas tarefas que se afiguram mais desafiantes. Quando os sujeitos desvalorizam a sua competência, perdem a credibilidade nas suas próprias capacidades e tendem a desmotivar (Simões & Ferrão, 2005). Isto significa que, se não há uma percepção positiva sobre as suas habilidades e sobre o seu desenvolvimento, haverá um menor comprometimento com a tarefa, uma conseqüente evolução inferior e, possivelmente, uma maior tendência para a perda das aquisições ao longo do tempo.

Ainda atentando às especificidades dos sujeitos com incapacidade intelectual, estes caracterizam-se por possuírem défices não apenas a nível intelectual, mas igualmente na adaptação social e prática (Alonso & Bermejo, 2001; APA, 2013). Dados os défices observados, poderá ser necessário mais tempo de intervenção para que seja possível trabalhá-los e verificar uma melhoria que se mantenha ao longo do tempo. Portanto, seria importante, no futuro, repensar a intervenção com esta população (número total de sessões, número de sessões dedicadas ao desenvolvimento de cada habilidade, duração de cada sessão, atividades realizadas, entre outros) apostando numa intervenção mais contínua. Seria igualmente fundamental questionarmo-nos sobre a pertinência de trabalhar determinadas habilidades de forma individual, dadas as dificuldades de socialização destes indivíduos, adaptando e direcionando a intervenção para o sujeito, de forma a dar resposta às suas necessidades específicas. Por outro lado, embora se verifiquem dificuldades na socialização, Cerqueira (2008) afirma que a conduta social é aprendida e, portanto, é fundamental estimular a adaptação e socialização no meio. Para esta estimulação, poderá ser fundamental o trabalho em grupo,

pelo que os prós e contras dos dois tipos de organização do trabalho devem ser tidos em conta aquando do planeamento de uma intervenção.

Concomitantemente, Alonso e Bermejo (2001) afirmam que estes indivíduos têm maior dificuldade em se adaptar a novas situações. Assim sendo, esta questão pode também ter influenciado os resultados obtidos pelo primeiro grupo, na medida em que tiveram menos tempo e menos momentos de contacto para se adaptarem à investigadora antes da intervenção.

É ainda de salientar que o IHS, por ser um instrumento de autorrelato, tende a ser mais sensível a variáveis inerentes ao sujeito, tais como a personalidade, o autoconceito, a motivação, a distorção de respostas, entre outras, que podem ter influenciado os resultados obtidos. Tende a ser igualmente sensível às dificuldades características dos indivíduos com incapacidade intelectual, nomeadamente à dificuldade em “julgar adequadamente a forma de se comportar em situações sociais” (Alonso e Bermejo, 2001, p.34). Seria pertinente aprofundar o presente estudo, percebendo quais as especificidades dos indivíduos que evoluíram e o que os distingue dos indivíduos que não evoluíram.

Além disso, é importante que haja uma adaptação de instrumentos para a população portuguesa e, em específico, para a população com necessidades especiais, e que avaliem as habilidades sociais, pois a utilização de instrumentos que não estão adaptados para a população em questão pode exercer influência sobre os resultados obtidos. Futuramente, é recomendável que os resultados obtidos com o IHS sejam utilizados com cautela até que existam maiores evidências da sua adequação a esta população.

Convém novamente salientar que a amostra utilizada neste estudo é um pouco distinta da do estudo que serviu de comparação (Pereira-Guizo et al., 2012), pois, para além de contemplar indivíduos com incapacidade intelectual ao invés de incapacidade física, estes sujeitos estão institucionalizados, o que, segundo Sousa (2014) pode implicar, entre outras características, uma perda de vínculo afetivo e de identidade, medo da mudança, desenraizamento, rejeição da

integração e ambivalência entre a necessidade de afeto e a dificuldade em estabelecer relações. As características específicas da população com incapacidade intelectual, assim como as características inerentes à institucionalização, poderão ter repercussões distintas e, por isso, produzir resultados também eles diferentes. Assim sendo, a avaliação e interpretação dos resultados deverá ser, sempre que possível, contextualizada.

Quer para as habilidades socioprofissionais, quer para as habilidades sociais, seria pertinente perceber se as melhorias que se verificaram se devem realmente ao impacto do programa ou à entrada em contexto profissional que aconteceu com dois elementos de cada grupo. Estes quatro elementos iniciaram um estágio profissional entre a segunda e a terceira avaliação, podendo tal facto ter influenciado os resultados obtidos em ambos os grupos. Entre outras hipóteses, o estágio profissional pode ter influenciado a motivação dos sujeitos, assim como ter permitido uma prática mais consolidada e contextualizada das habilidades trabalhadas no programa, o que conduziu a um maior desenvolvimento das mesmas, tal como se verificou na análise dos resultados. Por essa mesma razão, seria pertinente efetuar uma análise caso a caso, percebendo quais os indivíduos que realmente evoluíram, quais as possíveis causas dessa evolução e o que os distingue dos indivíduos que não evoluíram.

Em suma, dada a importância, salientada pela literatura consultada, do desenvolvimento de habilidades sociais e socioprofissionais em indivíduos com necessidades especiais, bem como da crescente aposta na inserção desta população no mercado de trabalho, esta investigação representa um importante passo na reflexão sobre esta temática. Contudo, ainda que os resultados tenham, de certa forma, sido concordantes com a literatura consultada, em particular nas dimensões avaliadas pelo ROHSP, constata-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne à realização e divulgação de estudos, principalmente em contexto português, com a população com incapacidade intelectual e que desenvolvam instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção cada vez mais adequados.

Conclusões

Através da análise da literatura consultada, é possível constatar que existem algumas investigações sobre habilidades sociais e socioemocionais em Portugal, no entanto, pouco centradas na população adulta e, em específico, na população com incapacidade intelectual. Se se afunilar o tema para o desenvolvimento de habilidades socioprofissionais, a quantidade de literatura diminui significativamente, e não se encontram intervenções realizadas neste âmbito, nem com esta população, justificando assim a pertinência deste estudo. Posto isto, a lacuna de literatura implica que os resultados obtidos tenham que ser comparados com outras pesquisas, nomeadamente no Brasil, pois é o país onde se regista uma maior quantidade de publicações sobre esta temática (Murta, 2005; Raimundo & Pinto, 2016).

As pesquisas encontradas sobre habilidades sociais e socioprofissionais em indivíduos com necessidades especiais apontam para que, mediante intervenção, seja possível desenvolver estas habilidades, permitindo uma transição mais fácil para o mercado de trabalho (Ferreira, 2012; Furtado & Pereira-Silva, 2014; Murta, 2005). Assim sendo, este estudo pretendeu avaliar se a intervenção realizada, mediante a aplicação do programa “Sou Capaz”, se traduz em aquisições de habilidades socioprofissionais e manutenção das mesmas ao longo do tempo.

Os resultados do presente estudo, de uma forma geral, permitem-nos observar que existe um ligeiro aumento de habilidades após a realização do programa, em ambos os grupos, indo ao encontro do expectável. Ainda assim, algumas considerações sobre as características específicas da população em estudo, assim como sobre a adequação dos instrumentos, dos procedimentos e do programa, devem ser tidas em conta.

Esta investigação pretende constituir um contributo teórico e prático na área das habilidades sociais e socioprofissionais, mais propriamente no que diz respeito à intervenção com indivíduos com necessidades especiais, dada a lacuna observada na literatura consultada e, em específico, em Portugal. É também um contributo para a reflexão sobre o ajuste dos

programas de intervenção, que devem ser focalizados e ter em conta as idiossincrasias e especificidades desta população, e ainda para a necessidade de, ao solicitar uma avaliação a estes indivíduos, prestar atenção à dificuldade de transferibilidade dos mesmos e ter isso em conta quando se avaliar habilidades que não foram objeto de intervenção direta.

Podem ainda ser elencadas algumas limitações da presente investigação. Em primeiro lugar, uma das limitações prende-se com a necessidade de aprofundar ainda mais este estudo, analisando a evolução de cada indivíduo e os fatores que o conduziram a essa evolução, pois, como refere Stake (2012), o estudo de caso pressupõe a análise da singularidade e complexidade de um único caso, compreendendo as circunstâncias importantes que conduzem a uma determinada atividade. Este aprofundamento torna-se fulcral para compreender se a evolução verificada nos grupos se deveu, de facto, à implementação do programa, ou a outros fatores, nomeadamente às expectativas dos indivíduos, à entrada no ambiente profissional, entre outros.

Uma segunda limitação prende-se com a adequação do procedimento de recolha de dados – *multiple probe design* – para esta população, na medida em que houve alguma dificuldade para os sujeitos compreenderem e empreenderem o seu esforço na repetição dos momentos de avaliação, o que pode ter conduzido, em alguns casos, à desmotivação e, conseqüentemente, ter condicionado os resultados da última avaliação.

Por último, é importante que se repense os instrumentos, de modo a que remetam para as vicissitudes do contexto de vida dos sujeitos e, assim, permitam que a população em questão se identifique e responda/atue de forma mais congruente atendendo às suas características.

Posto isto, é fundamental que, futuramente, se continue a aprofundar o estudo sobre esta temática, realizando investigações com indivíduos com necessidades especiais e outras populações, adaptando instrumentos de avaliação à população em questão e apostando no aprimoramento e aplicação de programas de intervenção, que: sejam mais focalizados; tenham em conta os prós e contras do trabalho individual ou em grupo; em caso de primazia do trabalho

grupais, se opte por constituir grupos o mais homogêneos possível; e visem o desenvolvimento não só de habilidades sociais, mas também que haja um maior foco nas habilidades socioprofissionais.

Para finalizar, este estudo salienta a importância do papel do psicólogo educacional nos vários contextos da comunidade, da forma a que haja cada vez mais uma menor aposta na intervenção remediativa face a uma maior num modelo preventivo, promovendo o desenvolvimento adequado dos indivíduos e, futuramente, diminuindo a prevalência de problemas associados à saúde mental (Raimundo & Pinto, 2016).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., Correia, N., & Pimentel, J. S. (2011). Desenhos de Investigação de Sujeito Único em Educação Especial. *Análise Psicológica*, 29 (1), 167-178. doi:10.14417/ap.46.
- Alonso, M. A., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Araújo, G. G., & Aranha, E. H. (2013). Avaliação Formativa das Competências e Habilidades: Instrumentação para jogos digitais. *Novas Tecnologias na Educação*, 11 (3), 1-10.
- Aritio, F. A. (2017). Apresentação: Estudos e desenvolvimento das competências profissionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 17-22.
- Bandeira, M., & Trembley, L. (1998). Competência Social de Psicóticos: Um estudo de validação social. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 47 (4), 185-192.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 401-419. doi:10.1590/S1413-294X2000000200006.
- Behar, P. A., & Silva, K. K. (2012). Mapeamento de Competências: Um foco no aluno da educação a distância. *Novas Tecnologias na Educação*, 10 (3), 1-11.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Viseu: Gradiva.

- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades Sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 233-242. doi:10.5380/psi.v6i2.3311.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). A Área das Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em M. Bandeira, Z. A. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Budde, J. F., & Bachelder, J. L. (1986). Independent Living: The concept, model, and methodology. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11 (4), 240-245. doi:10.1177/154079698601100403.
- Cerqueira, M. T. (2008). Estratégias de Ensino-Aprendizagem para Pessoas Com Deficiência Intelectual de 12 a 18 anos. Curitiba, Paraná, Brasil. Obtido em 13 de setembro de 2018, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-2.pdf>.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, A., & Pereira, C. S. (2008). Procedimentos de Observação em Situações Estruturadas para Avaliação de Habilidades Socioprofissionais de Adolescentes. *Psicolog*, 1 (1), 55-67.

- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2013). Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. Em F. L. Osório (Org.), *Social Anxiety Disorders: From theory to practice* (pp. 49-62). Nova Iorque: Nova Science Publishers.
- Del Prette, Z. A., Del Prette, A., & Barreto, M. C. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma Amostra de Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14* (3), 219-228.
- Diário da República. (2009). Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M. (n.º 252/2009, Série I de 2009-12-31), 8830-8859.
- Falcone, E. (1999). A Avaliação de um Programa de Treinamento da Empatia com Universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 1* (1), 23-32. doi:10.31505/rbtcc.v1i1.267.
- Fernandes, H. E., & Lima-Rodrigues, L. M. (2016). A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: O caso da CERCIMB/Portugal. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16* (1), 1055–1060. doi:10.1111/1471-3802.12134.
- Ferreira, E. F. (2014). *Habilidades Sociais e Deficiência Intelectual: Influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal*. (Pós-Graduação em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Ferreira, M. M., Prado, S. A., & Cadavie, J. F. (2015). Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8* (3), 1889-4208.
- Ferreira, S. S. (2012). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: PsicoSoma.

- Fisher, R. A. (1954). *Statistical Methods for Research Workers*. Edimburgo: Oliver and Boyd.
- Fumo, V. M., Manolio, C. L., Bello, S., & Hayashi, M. C. (2009). Produção Científica em Habilidades Sociais: Estudo bibliométrico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *11* (2), 246-266.
- Furtado, A. V., & Pereira-Silva, N. L. (2014). Trabalho e Pessoas com Deficiência Intelectual: Análise da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *15* (2), 213-223.
- Gaspar, M. I. (2004). Competências em Questão: Contributo para a formação de professores. *Discursos*, 55-71.
- Hallgren, K. A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, *8* (1), 23-34.
- Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multiple-Probe Technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *11* (1), 189-196. doi:10.1901/jaba.1978.11-189.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, *15*, 155-163. doi:10.1016/j.jcm.2016.02.012.
- Lourenço, E. A., Hayashi, M. C., & Almeida, M. A. (2009). Delineamentos Intrassujeitos nas Dissertações e Teses do PPGEES/UFSCar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *15* (2), 319-336. doi:10.1590/51413-65382009000200010.

- Marques, M. O. (2013). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Que percepções da escola?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R., & Silveira, L. C. (2004). Estado da Arte das Pesquisas sobre Profissionalização do Portador de Deficiência. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (2), 105-108.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 283-291. doi:10.1590/S0102-79722005000200017.
- Olaz, F. O., Medrano, L., Greco, M. E., & Del Prette, Z. A. (2009). Argentinean Adaptation of the Social Skills Inventory IHS-Del-Prette. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 756-766. doi:10.1017/S1138741600002122.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Austrália: Allen & Unwin.
- Pereira-Guizo, C. S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2012). Evaluation of a Professional Social Skills Program for Unemployed People with Physical Disability. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 265-274. doi:10.1590/S0102-79722012000200008.
- Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Raposo, C. C. (2013). *A Integração de Cidadãos Portadores de Deficiência no Mercado de Trabalho*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Ribeiro, C. S. (2009). *Inclusão Social de Jovens com Deficiência Mental: O papel da formação profissional*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career Adaptability, Hope and Life Satisfaction in Workers With Intellectual Disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67–74. doi:10.1016/j.jvb.2014.02.011.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Schipper, C. M., & Vestena, C. L. (2016). Características do Raciocínio do Aluno Deficiente Intelectual à Luz da Epistemologia Genética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 79-88. doi:10.1590/2175-3539/2015/0201931.
- Silva, I. P., Silva, J. M., Grabowski, G., Coelho, A., & Zucchetti, D. T. (2017). As Competências para o Século XXI na Perspetiva dos Professores: Um estudo na região centro-oeste de Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 193-216.
- Simões, M. F., & Ferrão, M. E. (2005). Competência Percebida e Desempenho Escolar em Matemática. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16 (32), 25-42. doi:10.18222/ae163220052134.

- Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Sousa, H. D. (2014). *Contextos de Desenvolvimento e Rendimento Escolar em Crianças Adotadas: Estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Toldrá, R. C., Marque, C. B., & Brunello, M. I. (2010). Desafios para a Inclusão no Mercado de Trabalho de Pessoas com Deficiência Intelectual: Experiências em construção. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 21 (2), 158-165. doi:10.11606/issn.2238-6149.v21i2p158-165.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Method*. California: Sage Publications.

Anexos

Anexo I: Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP) de Del Prette e Pereira (2008)

Categories	Definições
Saudar	(a) Caminha em direção ou volta-se ao entrevistador; (b) Toma iniciativa pelo cumprimento ou responde (Exemplos: “Bom dia”; “Boa tarde”; “Oi, como vai?”); (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade.
Apresentar-se a outra pessoa	(a) Fornece indicações da identidade pessoal (Exemplos: “ <i>Meu nome é __, tenho __ anos...</i> ”; “ <i>Faço [ou fiz] o curso de...</i> ”); (b) Mantém contato visual com breves interrupções; (c) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a situação (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).
Iniciar conversação	(a) Dirige-se ao colega de trabalho a guisa de “puxar conversa” (Exemplos: “ <i>Oi __, o que você está fazendo?</i> ”; “ <i>__, em que ponto do trabalho você está?</i> ”; “ <i>Eu terminei minha tarefa...</i> ”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Responder perguntas	(a) Faz questionamentos relacionados à vaga ou à seleção (Exemplos: “ <i>Você pode me falar mais sobre o emprego?</i> ”); (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“ <i>né</i> ”, “ <i>então</i> ”, “ <i>tipo assim</i> ”); (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
Revelar-se	(a) Fala sobre si mesmo, indicando pontos fortes ou fracos (Exemplos: “ <i>Sou uma pessoa __, __ e __</i> ”; “ <i>Meus pontos fortes são: __. E os fracos são: __</i> .”), (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“ <i>né</i> ”, “ <i>então</i> ”, “ <i>tipo assim</i> ”), (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor, (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
compreensão e sentimentos	(a) Diz ao colega de trabalho que reconhece seus sentimentos, dispondo-se a ajudá-lo (Exemplos: “ <i>Estou vendo que você está bem atarefado(a), quer ajuda?</i> ”; “ <i>Entendo que você Expressar não se sente à vontade em dividir suas tarefas, mas como temos urgência em encerrar o trabalho, penso que se você aceitar a minha ajuda, poderíamos concluir com mais rapidez</i> ”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.

Categories	Definições
Expressar opinião	(a)Expõe a sua idéia, ainda que seja oposta a do interlocutor, de maneira clara e firme (Exemplos: “ <i>O que eu penso é que..</i> .”; “ <i>Eu vejo isso de outra maneira...</i> ”); (b)Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“ <i>nê</i> ”, “ <i>então</i> ”, “ <i>tipo assim</i> ”); (c)Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d)Controla a velocidade da fala para que esta não seja nem muito rápida nem muito devagar.
Expressar intenção de mudança de comportamento	(a)Fala sobre o desejo de corrigir seu comportamento (Exemplos: “ <i>Isso não vai se repetir mais</i> ”); (b)Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c)Mantém contato visual com breves interrupções; (d)Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Desculpar-se	(a)Utiliza expressões verbais de escusa (Exemplos: “ <i>Desculpe-me</i> ”; “ <i>Perdoe-me</i> ”; “ <i>Foi mal</i> ”); (b)Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c)Mantém contato visual com breves interrupções; (d)Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Admitir erros	(a)Reconhece que cometeu alguma falha e expressa tal compreensão (Exemplos: “ <i>Realmente eu não devia ter feito isto</i> ”); (b)Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c)Mantém contato visual com breves interrupções; (d)Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Despedir-se	(a)Estabelece algum contato físico (aperto de mãos/toque no braço ou ombro) como resposta ao cumprimento do interlocutor; (b)Mantém contato visual com breves interrupções; (c)Usa expressões verbais (Exemplos: “ <i>Adeus</i> ”, “ <i>Até logo</i> ”) ou comunicação não-verbal (movimento de cabeça, gestualidade), indicativos de encerramento de contato; (d)Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade.

Escala	Pontuação	Definição
Totalmente Insatisfatório	1	O participante não apresenta nenhum dos critérios.
Insatisfatório	2	O participante não apresenta 3 dos 4 critérios.
Nem Satisfatório Nem Insatisfatório	3	O participante não apresenta 2 dos 4 critérios.
Satisfatório	4	O participante não apresenta 1 dos 4 critérios.
Totalmente Satisfatório	5	O participante apresenta os 4 critérios da definição da categoria.

Anexo II: Versão construída do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

Data: __ / __ / __

Adaptação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

(Olaz, Medrano, Greco e Del Prette, 2009, tradução de Bandeira e colaboradores, 2000)

Leia atentamente os itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (*parte grifada*) diante de uma situação dada (parte não grifada). Em cada um dos itens abaixo, faça um X no quadradinho que apresenta a frequência com que você *age ou sente* tal como descrito no item. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento. RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES. Utilize a seguinte legenda:

1=Nunca 2=Poucas Vezes 3=Algumas vezes 4=Muitas Vezes 5=Sempre



	1	2	3	4	5
Quando um dos meus familiares (pais, irmãos mais velhos ou cônjuge) insiste em dizer o que eu devo fazer, contrariando o que penso, <i>acabo aceitando para evitar problemas.</i>					
Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <i>encontro dificuldade em participar na conversação.</i>					
No meu trabalho ou na minha escola, se alguém me faz um elogio, <i>fico envergonhado(a) sem saber o que dizer.</i>					
Numa conversação com amigos, <i>tenho dificuldade em encerrar a minha participação, preferindo aguardar que os outros o façam.</i>					
<i>Evito fazer perguntas a pessoas desconhecidas.</i>					
<i>Tenho dificuldade em interromper uma conversação ao telefone mesmo com pessoas conhecidas.</i>					
Se preciso pedir um favor a um(a) colega, <i>acabo desistindo de fazê-lo.</i>					

Data: _ / _ / _

Adaptação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

(Olaz, Medrano, Greco e Del Prette, 2009, tradução de Bandeira e colaboradores, 2000)

Leia atentamente os itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (*parte grifada*) diante de uma situação dada (*parte não grifada*). Em cada um dos itens abaixo, faça um X no quadradinho que apresenta a frequência com que você *age ou sente* tal como descrito no item. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento. RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES. Utilize a seguinte legenda:

1=Nunca **2=Poucas Vezes** **3=Algumas vezes** **4=Muitas Vezes** **5=Sempre**



	1	2	3	4	5
Quando um dos meus familiares (pais, irmãos mais velhos ou cônjuge) insiste em dizer o que eu devo fazer, contrariando o que penso, <i>acabo aceitando para evitar problemas.</i>					
Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <i>encontro dificuldade em participar na conversação.</i>					
No meu trabalho ou na minha escola, se alguém me faz um elogio, <i>fico envergonhado(a) sem saber o que dizer.</i>					
Numa conversação com amigos, <i>tenho dificuldade em encerrar a minha participação, preferindo aguardar que os outros o façam.</i>					
<i>Evito fazer perguntas a pessoas desconhecidas.</i>					
<i>Tenho dificuldade em interromper uma conversação ao telefone mesmo com pessoas conhecidas.</i>					
Se preciso pedir um favor a um(a) colega, <i>acabo desistindo de fazê-lo.</i>					

Anexo III: Autorização da instituição para a realização da investigação**DECLARAÇÃO**

ASSUNTO: Pedido para realização de projeto de investigação.

Exmo. Sra. dr. Ana Sofia Rodrigues,

Depois de avaliada a sua proposta para realização nesta instituição do estudo, "Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais em Indivíduos com Necessidades Especiais: Avaliação de um programa de intervenção", vimos comunicar-lhe que a mesma poderá ser realizada dentro dos pressupostos explicitados no projeto de investigação/ protocolo do estudo.

Esta autorização só será válida depois de nos enviar (por correio postal ou eletrónico) a "Declaração de Compromisso Referente à Execução e Divulgação do Estudo" devidamente assinada.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Anexo IV: Modelo de consentimento informado**Consentimento informado**

Eu, _____(nome), portador do BI/CC nº _____, residente em _____ concordo em participar no estudo denominado "Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais em Indivíduos com Necessidades Especiais: Avaliação de um programa de intervenção", que tem, como objetivos, avaliar a eficiência e eficácia do Programa de Treino de Habilidades Socioprofissionais, e capacitar os indivíduos para a inserção no mercado de trabalho. Depois de me ter sido dado a conhecer em detalhe este estudo e devidamente explicados os seus objetivos, concordo em preencher os instrumentos necessários para o seu desenvolvimento:

- Inventário de Habilidades Sociais (IHS)
- Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP)

Fui informado e estou consciente que:

- Tenho o direito de colocar, agora ou durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão acerca do mesmo;
- Será completamente salvaguardado o meu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- Os dados recolhidos da minha situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- Sou livre de desistir do estudo a qualquer momento;
- Este documento será conservado de forma segura pela equipa de investigação e será destruído no fim do estudo.

Data: __ / __ / __

Assinatura do participante

Assinatura do investigador

Anexo V: Ficha de recolha de dados pessoais**Ficha de Recolha de Dados Pessoais**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Escolaridade: Frequência () 4º ano () 6º ano () 9º ano () 12º ano ()

Área de Formação Profissional: _____

Frequenta Atividades Ocupacionais? Sim () Não ()

Se sim, onde? _____

Que atividades realiza?

Frequentou algum emprego anteriormente? Sim () Não ()

Se sim, quais eram as tarefas desempenhadas?

Há quanto tempo já não está empregado(a)? _____

