



UC/FPCE_2007

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A Formação Profissional nos Jovens com Deficiência Mental

Factores Condicionantes do Desempenho e da Satisfação

Ana Raquel Barbosa Maganão (e-mail: arbmaganao@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Avaliação Psicológica, Aconselhamento e Reabilitação sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina Petrucci Albuquerque

A Formação Profissional nos Jovens com Deficiência Mental

Factores Condicionantes do Desempenho e da Satisfação

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido junto de 40 formandos, com deficiência mental ligeira e moderada, tendo por objectivo a análise de informação acerca das características desses jovens que podiam influenciar, de forma positiva ou negativa, o seu desempenho e satisfação na formação profissional. Os resultados apontam no sentido de que as características individuais dos formandos se correlacionam, de forma distinta, com o seu desempenho e a sua satisfação em relação à formação profissional. No que diz respeito ao desempenho, verificou-se que este se correlaciona de forma significativa e positiva com a inteligência, o autoconceito e o apoio social. Já em relação à satisfação, constatou-se a existência de correlações significativas e negativas com as aptidões sociais e os problemas de comportamento. Estes resultados indicam que o funcionamento intelectual e algumas características sócio-afectivas dos formandos, com deficiência mental, se relacionam com aspectos específicos da formação profissional.

Palavras-chave: deficiência mental, formação profissional.

Vocational Training in Youths with Mental Retardation

Performance and Satisfaction Conditioning Factors

Abstract

This study was developed herewith forty trainees with mild and moderate mental retardation. The objective was to analyze the attributes of youths that can influence, in a positive or a negative way, their vocational training performance and satisfaction. The results indicate that individual attributes of trainees correlate, in different ways, with their vocational training performance and satisfaction. In what concerns their performance, it was observed that it correlates, in a significant and positive way, with intelligence, self-concept and social support. However, in regard satisfaction, there are significant negative correlations with social skills and behaviour problems. These results indicate that intellectual functioning and some socio-affective skills of youths with mental retardation are connected to some specific aspects of vocational training.

Key words: mental retardation, vocational training.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo da realização deste trabalho.

Aos utentes, técnicos e formadores da Quinta da Conraria e do Centro de Formação Profissional da Casa Branca pela simpatia e empenho depositado no seu contributo.

À Dra Tânia pela disponibilidade, colaboração e incentivo.

À Dra Margarida pela recepção calorosa e confiança depositada na pertinência deste trabalho.

À Dra Florbela pela simpatia, disponibilidade e partilha de conhecimentos.

À Professora Doutora Cristina Petrucci Albuquerque pela permanente e atenta orientação, fundamental para a realização deste trabalho.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e confiança que depositam no que sou.

Ao meu irmão pela paciência e perfeição em tudo o que faz.

À Adelaide pelo sentido crítico, comentários e sugestões.

À Tixa pela preciosa ajuda nos momentos mais cansativos.

Ao Ricardo pelo apoio sincero e incentivo constante.

E, ainda, a todos aqueles que fizeram parte deste projecto e que, de alguma forma, contribuíram para o seu progresso.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	
1. Definições e classificações da deficiência mental.....	1-3
2. Deficiência mental e formação profissional.....	3-8
3. Factores condicionantes da formação profissional e do emprego na deficiência mental	8-16
II – Objectivos.....	16
III – Metodologia	
• Selecção da Amostra.....	17-18
• Caracterização da Amostra.....	18-19
• Instrumentos	
Formandos.....	20-25
Técnicos de Serviço Social.....	25-26
Formadores.....	26-27
Procedimentos de administração.....	27-28
IV – Resultados.....	28-35
V – Discussão.....	35-39
VI – Conclusões.....	39-40
VII – Bibliografia.....	40-46

Introdução

A formação profissional dos jovens com deficiência mental constitui-se como um dos factores fundamentais no seu processo de preparação para a vida adulta participativa. Trata-se de um processo formativo amplo, que se estrutura de forma individualizada, de modo a respeitar as características dos jovens e, simultaneamente, potenciar as suas capacidades.

Actualmente, é consensualmente aceite que formação profissional e integração socioprofissional são faces do mesmo processo de educação. Deste modo, importa tentar perceber quais os factores que podem condicionar ou influenciar o desenvolvimento da formação e possivelmente, o sucesso da integração sociolaboral.

Posto isto, no presente trabalho, começamos por nos debruçar sobre os factores que podem condicionar o sucesso da formação profissional. Em seguida, devido ao facto de a pesquisa empírica referente ao tema da formação profissional na deficiência mental ser restrita, procedemos à análise de algumas investigações levadas a cabo no âmbito do emprego e dos factores condicionantes do acesso ao emprego nesta população.

De acordo com a revisão da literatura efectuada, estabelecemos como objectivo principal a análise de informação acerca das características dos jovens com deficiência mental passíveis de influenciar o seu desempenho e a sua satisfação na formação profissional. Estabelecemos, ainda, o objectivo secundário de traçar um perfil dos formandos portadores de deficiência mental ligeira e moderada.

A metodologia adoptada e os procedimentos de administração dos instrumentos são apresentados, bem como os resultados obtidos, seguidos de uma análise crítica. Por fim, é apresentada uma breve conclusão onde se reflecte sobre o significado da investigação realizada.

I – Enquadramento conceptual

1. Definições e classificações da deficiência mental

O conceito de deficiência mental congrega em si uma grande heterogeneidade interindividual e intra-individual, decorrendo daí a dificuldade em delimitar o conceito de forma unívoca. Ao longo do tempo, as definições de deficiência mental têm sofrido alterações, sendo influenciadas por exigências sociais, culturais, políticas e administrativas (Albuquerque, 2000).

Na primeira metade do século XX, o conceito de deficiência mental abrangia apenas um défice intelectual do qual o QI era a expressão numérica. Contudo, a partir de 1959, começou a considerar-se que a deficiência mental englobava além do défice intelectual, um défice adaptativo. Deste modo, segundo a definição de Grossman (1983:1) a

“deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de défices no comportamento adaptativo, manifestado durante o período de desenvolvimento”. Nesta definição, o critério de défice ao nível do comportamento adaptativo surge como característica fundamental e realça a relatividade sociocultural da deficiência mental. O critério respeitante ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média foi operacionalizado em termos de QI, elaborando-se um sistema de classificação em que indivíduos muito heterogéneos são colocados numa de quatro categorias (ligeira, moderada, severa e profunda) de acordo com o grau de gravidade da deficiência (Albuquerque, 2000).

Em 1992, a American Association of Mental Retardation (AAMR; Luckasson et al., 1992) propõe uma nova definição de deficiência mental em que os três critérios fundamentais, anteriormente definidos por Grossman, se mantêm, se bem que a operacionalização dos critérios relativos ao funcionamento intelectual e ao comportamento adaptativo apresentem algumas modificações. Deste modo, relativamente ao critério de funcionamento intelectual, definiu-se que o limiar superior da deficiência mental correspondia agora a um QI de aproximadamente 70 a 75. Também o critério de défices globais no comportamento adaptativo deu lugar a limitações circunscritas em duas ou mais áreas, num conjunto de dez. Relativamente ao terceiro critério, tal como na definição de Grossman, a deficiência mental tinha que manifestar-se antes dos 18 anos, ou seja, durante o período de desenvolvimento.

Em 2002, a mesma Associação, agora renomeada Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvimentais (Luckasson et al., 2002), elaborou uma nova revisão da definição e classificação de deficiência mental. No que se refere à definição, mantêm-se os 3 critérios diagnósticos essenciais (funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de aparecimento), já que a deficiência mental é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, tal como manifestado em competências práticas, sociais e conceptuais, com início antes dos 18 anos. A principal diferença em relação à definição de 1992 situa-se no facto de não existir um número mínimo pré-determinado de áreas em que as limitações do comportamento adaptativo se devem manifestar.

O aspecto mais inovador destas duas últimas definições é o facto de se propor que o sistema de classificação baseado no QI seja substituído por um outro que se centra na intensidade dos apoios que as pessoas com deficiência mental poderão necessitar. Desta forma, passa a contemplar-se a necessidade de um apoio intermitente, limitado, extensivo ou persistente nas diversas dimensões do funcionamento do indivíduo. Contudo, este novo sistema de classificação, baseado nos apoios, encontrou alguma resistência em termos de aceitação e divulgação. Desta forma, a classificação baseada no QI continua a ser utilizada de forma sistemática, surgindo em publicações como a DSM-IV-TR (APA, 2000) e a CID-10 (World Health Organization, 1992).

No que diz respeito à prevalência da deficiência mental, a DSM-IV-TR (APA, 2000) estima a sua taxa em aproximadamente 1%. No entanto,

importa referir que este valor pode variar em função da definição adoptada e dos critérios de diagnóstico empregues, dos métodos de avaliação utilizados e da representatividade da população estudada (Albuquerque, 2000).

Salienta-se o facto de existir uma maior representatividade, em termos de prevalência, dos deficientes mentais ligeiros e moderados, sendo que o primeiro grupo constitui cerca de 85% dos casos e o segundo cerca de 10% dos casos (APA, 2000).

Em termos etiológicos, a deficiência mental apresenta-se como heterogénea, sendo que, em aproximadamente 30% a 40% dos sujeitos, não é possível determinar, de forma clara, a sua etiologia. A identificação de uma etiologia específica é mais provável nos indivíduos com deficiência mental grave ou profunda (APA, 2000).

2. Deficiência mental e formação profissional

Actualmente, não se questiona o facto de a pessoa portadora de deficiência, nomeadamente, deficiência mental, ter os mesmos direitos de qualquer outro cidadão, sendo este aspecto confirmado pela Declaração dos Direitos do Deficiente Mental proclamada pelas Nações Unidas (Figueiredo, 2001). Também a Constituição da República Portuguesa (1992) consagra no artigo 71.º o direito das pessoas com deficiência à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres como os demais cidadãos, sem quaisquer limitações que não sejam decorrentes da natureza e extensão da deficiência. Apesar de os direitos das pessoas com deficiência estarem devidamente salvaguardados pela lei, existe, ainda, uma tendência para atribuir ao deficiente mental um estereótipo carregado de conotações negativas. Por este motivo, é urgente promover a modificação da atitude social, para que as pessoas com deficiência sejam aceites como elementos integrantes da estrutura social, assumindo um papel participativo na evolução da sociedade (Figueiredo, 2001).

Para a prossecução destes objectivos, é de extrema importância, investir na reabilitação profissional das pessoas portadoras de deficiência de forma a promover a sua integração socioprofissional.

Os programas de reabilitação profissional surgem como resposta para apoiar a formação e integração profissional do indivíduo com deficiência (Figueiredo, 2001). O apoio técnico e financeiro a estes programas foi regulamentado através do Decreto-Lei n.º 247/89 de 5 de Agosto, que considerou a possibilidade de desenvolvimento de diversos programas de reabilitação profissional. Dentro destes programas encontra-se a formação profissional, modalidade sobre a qual nos debruçaremos neste trabalho.

A formação profissional visa dotar as pessoas com deficiência de conhecimentos e capacidades necessárias à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e sustentar um emprego e progredir profissionalmente no mercado normal de trabalho (Dec. Lei n.º 247/89 de 5 de Agosto de 1989 art. 7º). Deve organizar-se tendo em consideração as características e capacidades da pessoa com deficiência, bem como as características exigidas pelo mercado de trabalho (IEFP, 2007). Este tipo de

formação destina-se a pessoas com deficiência, de idade igual ou superior a 15 anos, ou após a conclusão da escolaridade obrigatória. A formação profissional das pessoas com deficiência assenta num modelo de intervenção individualizada, que se traduz em planos individuais de formação que devem integrar as seguintes componentes:

- **Reabilitação funcional / actualização de competências** – promove o desenvolvimento da autonomia pessoal, de condições de empregabilidade e de atitudes profissionais. Permite ainda desenvolver a comunicação e a motivação dos indivíduos, ao mesmo tempo que lhes reforça a auto-imagem e a auto-estima;

- **Formação teórica sociocultural** – visa o desenvolvimento de competências de natureza pessoal, relacional, social e cultural;

- **Formação teórica científico-tecnológica** – permite a aquisição de competências que integram o exercício profissional no domínio das tecnologias e actividades práticas, bem como no domínio da resolução de problemas e tomadas de decisão;

- **Formação em prática simulada** – consiste na experimentação, em oficina, laboratório ou outro local, que permita o ensaio de processos, técnicas, equipamentos e materiais, sob a orientação do formador;

- **Formação prática em contexto real de trabalho** – tem por objectivo a consolidação de competências técnicas e aproximação ao mundo do trabalho e da empresa;

- **Formação em Tecnologias da Informação e da Comunicação** – promove o desenvolvimento de competências que facilitem o acesso à utilização de tecnologias da informação e da comunicação;

- **Formação em Sensibilização Ambiental** – visa promover o desenvolvimento de competências relativas à preservação da qualidade ambiental (IEFP, 2007).

A análise das várias componentes da formação profissional, acima referidas, permite-nos perceber que o processo formativo não se centra apenas nas competências profissionais de uma profissão, mas abrange também aspectos de natureza pessoal, social e cultural que se apresentam como igualmente importantes no exercício de uma actividade profissional. De facto, actualmente, verifica-se que, cada vez mais, a preparação para o desenvolvimento de uma actividade profissional assenta na tríade Saber-Fazer/Saber-Estar/Saber-Ser, invertendo, deste modo, uma tendência generalizada onde a formação profissional se encontrava apenas associada ao Saber-Fazer que consistia na transmissão dos conhecimentos profissionais inerentes a uma profissão (Fernandes, 1997).

As acções desenvolvidas durante o período de formação profissional têm a duração máxima de 4 anos e estruturam-se em 3 fases:

- **Pré-Formação** – tem a duração máxima de 1 ano e procura promover a recuperação/actualização de competências pessoais, integrando as incapacidades/desvantagens decorrentes das deficiências e melhorando as capacidades funcionais, académicas e sociais. Nesta fase, podem ainda ser incluídas actividades no âmbito do despiste vocacional e orientação profissional;

- **Formação-Qualificação** – poderá ter a duração máxima de 2 anos;

• *Estágio em empresa* – tem a duração máxima de 1 ano e visa aferir o treino de competências pessoais e técnicas em ambiente real de trabalho, bem como facilitar o processo de aproximação dos formandos ao mercado de trabalho.

A duração da segunda e terceira fases poderá ser ampliada por mais 6 meses, nos casos em que se considere que esse acréscimo poderá constituir um factor potenciador da integração profissional (IEFP, 2007).

A reabilitação profissional dos jovens com deficiência mental, e especificamente a formação profissional, constitui-se como um dos factores fundamentais no processo de preparação do indivíduo para a vida adulta participativa (de la Blétière, 1997).

Os jovens com deficiência mental entram no mundo adulto partilhando muitas das expectativas vivenciadas pelos jovens sem deficiência mental, contudo, para eles este trajecto é geralmente mais difícil. Para que estes jovens se possam constituir como adultos activos e participativos é necessário que se ajustem à vida na comunidade. Este ajustamento implica a sua integração a diversos níveis, nomeadamente, social, económico, profissional, residencial e recreativo (Beirne-Smith, Ittenbach & Patton, 2002). A integração nestes domínios deve confluir no sentido de proporcionar ao jovem com deficiência mental a oportunidade de desempenhar os papéis socialmente atribuídos aos indivíduos adultos.

A formação profissional surge, então, como uma forma de preparar estes jovens para exercerem funções inerentes ao período da adultez. Tal como já foi explicitado anteriormente, constitui-se como um processo formativo amplo, que se estrutura de forma individualizada, de modo a respeitar as características dos jovens e, simultaneamente, potenciar as suas capacidades. Dadas estas especificidades, a formação profissional poderá então representar uma mais valia para os jovens com deficiência mental devido a dois aspectos. Em primeiro lugar, a natureza marcadamente académica dos currículos escolares leva a que os jovens com deficiência mental ligeira e moderada experimentem dificuldades neste âmbito. Em segundo lugar, estes jovens apresentam uma considerável dificuldade em generalizar as aprendizagens de um contexto para outro, sendo por isso necessário que estas ocorram em contextos ecologicamente válidos, ou seja, em contextos onde o jovem possa utilizar essa competência particular (Wehmeyer, Sands, Knowlton & Kozleski, 2002). Além disso, os jovens com deficiência mental apresentam um ritmo mais lento de desenvolvimento e aprendizagem que requer que as aprendizagens propostas sejam seleccionadas de acordo com a sua pertinência individual (Albuquerque, 2005). Deste modo, as competências ensinadas devem ser funcionais, isto é, devem ter uma aplicação directa na vida quotidiana e o jovem deve adquiri-las no contexto em que estará apto para as utilizar (Wehmeyer et al., 2002).

É hoje consensualmente aceite que formação profissional e emprego são faces do mesmo processo de educação (Figueiredo, 2001). Deste modo, a formação deve resultar, essencialmente, de uma interacção com a realidade laboral, de modo a que o binómio formação/emprego esteja sempre presente.

Directamente decorrente deste aspecto, encontramos o facto de todo o processo desenvolvido durante a formação profissional dos jovens com deficiência visar a sua integração no mercado normal de trabalho, dado que a integração profissional facilita a integração social e o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Neves, 1995). No caso específico do deficiente mental, podemos considerar que a entrada neste processo se reveste de um carácter de reabilitação do próprio indivíduo, pelo trabalho, através da conquista da sua auto-estima (de la Blétière, 1997).

Dada a estreita ligação que se estabelece entre formação profissional e integração socioprofissional, torna-se crucial fomentar uma correlação entre a formação a desenvolver e o mercado de trabalho, atendendo às suas tendências e evolução previsível, de forma a promover uma efectiva integração profissional das pessoas com deficiência (Fernandes, 1997).

Neste âmbito, torna-se evidente, ao nível da organização da própria formação profissional, a importância e as vantagens decorrentes da formação em posto de trabalho ou prática real, que muitas vezes é assumida sob a forma de estágio integrado na 3ª fase da formação. Salienta-se o facto de esta modalidade de formação se apresentar consonante com as características cognitivas dos jovens com deficiência mental, acima descritas. Além disso, faculta ao jovem a oportunidade de praticar aptidões sociais, de comunicação e de independência pessoal promovendo a sua generalização, independentemente do posto de trabalho que o jovem possa vir a ocupar (Albuquerque, 2005).

Segundo de la Blétière (1997), o jovem que ingressa neste sistema rapidamente assume o estatuto de “trabalhador”, surgindo com ele um turbilhão de novas atitudes e formas de estar claramente distintas das anteriores.

Fernandes (1997) refere que esta modalidade de formação reúne em si várias condições que confluem para o acesso ao emprego. Nomeadamente, permite ao jovem uma formação dentro do próprio mercado de trabalho e em tempo real, prevendo-se assim uma melhoria ao nível da aprendizagem dos conhecimentos profissionais inerentes àquele posto de trabalho. Além do mais, permite uma melhor assimilação e vivência das responsabilidades e hábitos de trabalho, facilita a adaptação às transformações que podem ocorrer em posto de trabalho e permite ainda aumentar as probabilidades de integração profissional após a formação profissional dado que constitui um meio de demonstrar, às entidades empregadoras, as potencialidades profissionais da pessoa com deficiência. Também Phelps e Hanley-Maxwell (1997), numa revisão de estudos acerca da transição, concluíram que as experiências de trabalho realizadas por alunos com necessidades educativas especiais, durante a frequência da escolaridade obrigatória, constituíam um preditor positivo do estatuto pós-escolar, facilitando a inserção profissional.

A corroborar a importância e as vantagens da formação em posto de trabalho, encontramos o modelo de emprego apoiado que nasceu nos Estados Unidos da América, por volta dos anos 70, e que tendo vindo a assumir uma importância cada vez maior no plano da inclusão social e profissional das pessoas com deficiência (Genelioux, 2005). Trata-se de um tipo específico de emprego, no qual o trabalho é realizado em contexto real, ou seja, ao lado

de trabalhadores sem deficiência, sendo providenciado ao sujeito um apoio contínuo por parte de um técnico de inclusão/acompanhamento (“*job coach*”). Neste contexto, a formação dos indivíduos é realizada no próprio posto de trabalho, previamente seleccionado de acordo com as suas competências, expectativas e interesses (Genelioux, 2005).

No caso das pessoas com deficiência mental, esta modalidade de emprego surgiu com base no conhecimento acerca da forma como realizam as aprendizagens e do reconhecimento dos benefícios inerentes a um ambiente de trabalho mais inclusivo (Kiernan, 2000).

Apesar das reconhecidas vantagens da formação em posto de trabalho, são conhecidas as dificuldades que este tipo de metodologia possui, nomeadamente, no que diz respeito à angariação de postos de trabalho para o exercício desta aprendizagem (Fernandes, 1997). Esta realidade leva a que a formação profissional se desenvolva, essencialmente, em contexto de prática simulada (realizada em centros de formação), ocupando a desejada formação em posto de trabalho um espaço mais diminuto. Aquando a inserção do jovem num posto de trabalho, nomeadamente na fase de estágio em empresa, a equipa técnica deve proporcionar ao jovem e à sua família um acompanhamento muito próximo e atento, dadas as ansiedades próprias da mudança que esta nova etapa provoca (de la Blétière, 1997).

Nesta fase, o jovem vê-se confrontado com a necessidade de se adaptar a um novo meio, menos protegido, em que se espera que seja capaz de adequar e aplicar, ao posto de trabalho, os conhecimentos adquiridos durante todo o processo de formação.

A intervenção ao nível da família deve ser realizada, não só no período acima descrito, mas durante todo o processo de formação e integração socioprofissional, uma vez que a família, sendo o ambiente mais próximo, é aquele em que a pessoa com deficiência estabelece interações mais fortes e duradouras e onde as influências mútuas são mais marcantes (Figueiredo, 2001). Uma vez que não é possível desenvolver um processo de reabilitação sem que este seja aceite pela pessoa deficiente e pela própria família é importante consciencializar a família da mudança na pessoa com deficiência e do papel fundamental que vai ocupar nessa mudança (Fernandes, 1997).

A este nível, figura-se relevante apresentar algumas das conclusões obtidas num estudo realizado por Figueiredo (2001), junto de 40 jovens com deficiência mental ligeira e moderada, cujo objectivo era conhecer as perspectivas dos jovens, dos encarregados de educação e dos formadores em relação à formação profissional.

No que diz respeito à importância da formação profissional, formandos e encarregados de educação apresentavam perspectivas idênticas, ambas pouco optimistas em relação à formação profissional. As suas perspectivas eram também idênticas no que dizia respeito aos moldes de funcionamento da formação profissional, valorizando a formação prática em detrimento da formação geral. Por sua vez, os formadores valorizavam as duas modalidades de formação cujo objectivo era a formação global do jovem. Os formandos e encarregados de educação viam no curso poucas perspectivas de preparação, sendo pouco optimistas quanto ao resultado da

sua frequência. Por outro lado, encontraram-se perspectivas optimistas nos formadores que acreditavam na eficácia da preparação que ministravam. Quanto às perspectivas futuras, mais uma vez, os formandos e encarregados de educação manifestaram pouca confiança, ao contrário dos formadores que depositavam muita confiança na formação. Segundo a autora, estes resultados podem ser explicados pela ausência de uma sensibilização prévia dos formandos, relativamente ao processo formativo, associada à sua superprotecção e à influência da família, contribuindo para a pouca confiança depositada na formação profissional.

As conclusões deste estudo permitem reforçar a ideia de que a família assume um papel preponderante em todo o processo de reabilitação profissional do jovem com deficiência.

3. Factores condicionantes da formação profissional e do emprego na deficiência mental

Uma vez descritos os moldes de funcionamento da formação profissional e reconhecida a sua correlação com a integração socioprofissional, importa tentar perceber quais e qual a natureza dos factores que podem condicionar ou influenciar o desenvolvimento da formação e possivelmente, o sucesso da integração sociolaboral.

Apesar de a bibliografia referente ao tema da formação profissional na deficiência mental ser escassa, podemos identificar algumas investigações que se debruçaram sobre o binómio formação/emprego, contribuindo assim para um esclarecimento neste domínio.

Figueiredo (2001) faz referência a um estudo por si realizado, na APPACDM de Viseu, em 1998/1999, com jovens com deficiência mental ligeira e moderada, que permitiu identificar alguns factores susceptíveis de influenciarem positivamente o sucesso da formação profissional. Dentro destes factores encontram-se a elaboração e implementação do programa de formação individual conjuntamente pela equipa técnica, formando e família, atendendo às necessidades específicas de cada formando, a intervenção no saber-estar e saber-ser e não apenas no ensino de competências meramente técnicas, o envolvimento dos empresários e trabalhadores, sensibilizando-os para a problemática da deficiência e integração, o desenvolvimento de um sistema de avaliação contínua em que os factores de satisfação do jovem e dos outros intervenientes sejam medidos e ainda a formação permanente de toda a equipa de reabilitação.

Todos os factores enunciados remetem para a componente contextual da formação profissional, contudo, importa salientar que existem factores de outra ordem, nomeadamente factores intrínsecos ao sujeito com deficiência, susceptíveis de influenciar o desenvolvimento da formação profissional, bem como a integração socioprofissional.

Neves (1995) faz referência a uma revisão de estudos efectuada por Salzberg e colaboradores (1988), cujo objectivo era identificar os défices comportamentais que geralmente contribuem para a perda de emprego por parte dos deficientes mentais. Os resultados alcançados neste estudo

apontam no sentido de que muitos deficientes mentais perdem o seu emprego devido a défices nas aptidões sociais. Por sua vez, Hanley-Maxwell e Collet-Klingenberg (1997) referem que várias investigações, levadas a cabo com jovens com necessidades educativas especiais, demonstram que as razões mais comuns para a perda de emprego nestes jovens são as aptidões sociais inapropriadas e as dificuldades ao nível da comunicação interpessoal.

Deste modo, todas as aptidões ligadas a competências sociais e de relacionamento interpessoal tomam um lugar de destaque no planeamento da formação profissional e na colocação laboral.

Também Claudino (1997) realizou uma investigação no âmbito da orientação vocacional de jovens com deficiência mental, na qual concluiu que além das aptidões intelectuais e aptidões específicas, os factores sociais e de personalidade relacionam-se fortemente com o sucesso para a formação e emprego. A autora refere que o ajustamento profissional dos jovens com deficiência se relaciona com factores de ajustamento psicossocial, estando as dificuldades e falhas no emprego mais relacionadas com características pessoais, sociais e interpessoais do jovem do que com a sua capacidade de executar as tarefas.

Bolton (1982 cit. por Claudino, 1997) detectou a presença de três factores de sucesso na formação e integração dos jovens, no que diz respeito às capacidades ou competências psicossociais a manifestar: o autocontrolo ou autogestão; o relacionamento interpessoal e o planeamento de vida. Cada uma destas competências revelou ter a mesma importância do que o nível de desempenho da tarefa.

Como podemos verificar, as investigações realizadas sugerem que as competências sociais e o relacionamento interpessoal dos jovens com deficiência mental constituem factores preponderantes no sucesso da sua formação profissional e consequente integração sociolaboral.

Dado que a investigação existente sobre formação profissional de jovens com deficiência mental se afigura restrita, procederemos, de seguida, à análise de algumas investigações acerca do emprego e dos factores condicionantes do acesso ao emprego nesta população.

Tal como já foi referido, a formação profissional e a integração no mercado de trabalho são dois conceitos que caminham a par no processo de reabilitação profissional dos jovens com deficiência. Deste modo, uma vez obtidas, através da formação profissional, as competências profissionais e sociais desejáveis para o desempenho de uma actividade profissional, o emprego surge como a forma por excelência de concretização desse desempenho (Fernandes, 1997).

Actualmente, é incontestável que o trabalho desempenha um papel central na vida adulta, condicionando, de forma decisiva, o autoconceito e o bem-estar. Participar no mundo do trabalho significa que se é membro vital e construtivo da sociedade, sendo o envolvimento na força de trabalho uma forma de realizar as expectativas individuais e sociais (Super, 1990).

Uma vez reconhecido o valor do trabalho para qualquer cidadão, importa perceber quais as concepções e implicações, relativas ao mundo do trabalho, que surgem como pertinentes para as pessoas portadoras de

deficiência mental.

Eggleton, Roberston, Ryan e Kober (1999) realizaram um estudo em que pretendiam determinar o impacto do emprego na qualidade de vida de pessoas com deficiência mental ligeira. Partiram da hipótese de que o emprego contribui para uma qualidade de vida superior. Os resultados do estudo corroboraram a hipótese de investigação, mostrando que os sujeitos que se encontravam empregados apresentavam uma qualidade de vida superior aos sujeitos desempregados. Estes resultados reforçam a concepção de que proporcionar, às pessoas com deficiência mental, a possibilidade de participar no mundo do trabalho, especialmente através de um emprego competitivo, além de constituir um benefício económico, contribui também para uma maior qualidade de vida dos sujeitos.

Segundo Neves (1995), a integração laboral, no caso dos deficientes mentais, é vista como um aspecto fundamental na integração social não só pela sociedade, mas também pelos sujeitos. Desta forma, o trabalho é sentido como um factor essencial, numa perspectiva de normalização e valorização pessoal.

Também de la Blétière (1997) considera que, para o deficiente mental, o trabalho tem um valor terapêutico essencial, pois é através dele que desenvolve as suas capacidades, aplicando-as num mundo real.

Como podemos verificar, a integração num posto de trabalho surge como um acontecimento potenciador de mudanças positivas na vida dos jovens com deficiência mental. Além de tentar perceber a forma como os jovens perspectivam estas mudanças, importa decifrar o modo como concebem o mundo do trabalho.

Cinamon e Gifsh (2004) conduziram entrevistas semi-estruturadas com 16 adolescentes israelitas com deficiência mental ligeira, com o objectivo de examinar as suas percepções acerca do mundo do trabalho. A análise das entrevistas demonstrou que todos os jovens se apresentavam motivados para participar no mundo do trabalho, contudo, desconheciam aspectos cruciais deste domínio, nomeadamente, o leque de profissões existentes. Outro aspecto relevante foi o facto de, a maioria dos adolescentes, ter perspectivado o trabalho como uma fonte de auferir rendimento e evitar a solidão. Nenhum deles concebeu o trabalho como um desafio ou como uma forma de desenvolver um sentido de pertença ou a autoconfiança, sendo estas variáveis primárias ao nível do conceito de “normalização”.

Estes resultados poderão coincidir com a realidade portuguesa, já que o nosso contacto com estes jovens nos permitiu perceber que concebem o trabalho, essencialmente, como uma forma de alcançar a independência monetária, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes.

A investigação neste domínio documenta que o emprego contribui para uma maior qualidade de vida dos indivíduos com deficiência mental. Contudo, os seus benefícios não se cingem apenas a este domínio, estendendo-se a outros aspectos.

Stephens, Collins e Dodder (2005) realizaram um estudo longitudinal em que acompanharam, durante dois anos, as trajetórias no mercado de trabalho, realizadas por indivíduos com perturbações do desenvolvimento.

Durante este período, os sujeitos transitaram entre diferentes modalidades de emprego, nomeadamente, competitivo¹, apoiado, protegido², e desemprego. O objectivo do estudo era verificar se o emprego, de uma forma geral, e as modalidades de emprego mais ou menos integrativas, podiam influenciar as competências adaptativas dos sujeitos. Os resultados apontaram no sentido de que mudanças no emprego, para uma forma mais ou menos competitiva, eram acompanhadas por maiores ou menores competências adaptativas. O que sugere que o emprego por si próprio, especialmente o emprego numa força de trabalho competitiva, pode constituir-se como uma fonte potenciadora das competências adaptativas, nomeadamente, físicas, cognitivas e sociais. Os resultados desta investigação reforçam a ideia de que competências positivas parecem ser aprendidas em contextos de trabalho integrados e perdidas em ambientes de trabalho segregados. Esta constatação fornece suporte para o movimento da inclusão social que defende que, sempre que possível, as pessoas portadoras de deficiência devem ser integradas em mercado competitivo.

Ao integrar os deficientes mentais em mercado competitivo há que ter em conta a componente social dessa mesma integração. Deste modo, deve procurar-se a inclusão do sujeito na produção da empresa, mas também nos aspectos sociais e culturais do local de trabalho (Chadsey & Shelden, 1998 cit. por Kiernan, 2000). Isto porque o sucesso no local de trabalho não se mede apenas pelo nível de produtividade do sujeito, mas também pelo seu nível de satisfação e inclusão nos aspectos do emprego que não dizem directamente respeito ao trabalho (Kiernan & Schallock, 1997 cit. por Kiernan, 2000). Petrovski e Gleeson (1997) levaram a cabo uma investigação junto de trabalhadores com deficiência mental ligeira, integrados num emprego competitivo, cujo objectivo era examinar a sua satisfação em relação ao trabalho. Os resultados apontaram no sentido de que os trabalhadores estavam satisfeitos com o seu trabalho, contudo, no que dizia respeito às relações com os colegas, sentiam-se desconfortáveis e postos de parte.

Estes resultados, por um lado, demonstram as dificuldades sentidas pelos sujeitos com deficiência mental em se integrarem nas redes sociais desenvolvidas nos locais de trabalho e, por outro lado, alertam-nos para a forma como os trabalhadores sem deficiência podem encarar os trabalhadores portadores de deficiência mental. Paralelamente aos esforços desenvolvidos no sentido de enriquecer os moldes de interacção dos jovens com deficiência mental, poderia também ser proveitoso sensibilizar os trabalhadores sem deficiência acerca das características e necessidades destes jovens.

¹ Constitui-se como a forma de emprego mais integrativa já que se realiza em mercado normal de trabalho, sem assistência.

² Tipicamente, diz respeito ao trabalho realizado num centro estruturado onde todos os trabalhadores são portadores de deficiência, sendo o seu trabalho supervisionado (Stephens, Collins & Dodder, 2005).

Quando se coloca um jovem com deficiência mental num posto de trabalho, reúnem-se esforços para que essa experiência seja o mais gratificante e bem sucedida possível, tanto para o jovem como para a entidade empregadora. Deste modo, procura-se contornar os défices do sujeito, promover as suas competências e capacidades de forma a potenciar o seu desempenho e integração na empresa.

Todo este processo tem sido alvo de interesse para diversos investigadores que têm procurado perceber quais os factores que podem influenciar o emprego das pessoas com deficiência mental.

Morris e Levinson (1995) realizaram uma revisão da literatura acerca da relação que se estabelece entre a inteligência e o ajustamento vocacional e profissional de sujeitos com deficiência mental ligeira e moderada. Depois de analisarem diversas investigações realizadas, os autores concluíram que a inteligência está associada com vários aspectos do ajustamento vocacional e profissional dos sujeitos. Contudo, essa relação é apenas moderada, existindo outros factores, igualmente importantes, que devem ser tidos em conta quando se tenta prever o sucesso no emprego dos deficientes mentais. Deste modo, os autores defendem que os indivíduos que apresentam valores de QI mais elevados têm maior probabilidade de encontrar um emprego e mantê-lo, desde que não exibam défices nas competências comportamentais, sociais e atitudinais.

Su, Lin, Wu e Chen (2007) realizaram um estudo em que procuraram avaliar a relação que se estabelecia entre o funcionamento cognitivo e adaptativo de sujeitos com diversos graus de deficiência mental (ligeira, moderada e severa) e o seu estatuto ao nível do emprego. Mais especificamente, pretendiam avaliar as diferenças ao nível da cognição e do comportamento adaptativo entre sujeitos com um emprego competitivo e sujeitos desempregados. Colocaram como hipótese de estudo o facto de certos aspectos do funcionamento cognitivo e adaptativo poderem discriminar, com sucesso, o estatuto dos dois grupos. Os resultados indicaram que o grupo de sujeitos com um emprego competitivo obteve melhor desempenho que o grupo de sujeitos desempregados em provas que mediam a atenção, a memória, a compreensão verbal, a percepção visual e o comportamento adaptativo. O que nos remete para o facto de o comportamento adaptativo e aspectos específicos do funcionamento cognitivo estarem associados ao sucesso no emprego de pessoas com deficiência mental.

Heal e Rusch (1995) levaram a cabo uma investigação na qual pretendiam verificar quais as variáveis susceptíveis de prever o emprego em jovens com deficiência, incluindo jovens com deficiência mental ligeira e moderada. Os resultados revelaram que determinadas características pessoais dos jovens constituíam preditores do emprego. Deste modo, os sujeitos que evidenciavam taxas de emprego superiores eram rapazes, apresentavam boas competências académicas e adequadas competências de vida. Além disso, os autores verificaram também que características familiares como o número de membros da família, o rendimento familiar, o número de irmãos e o nível educativo dos pais contribuía, de forma significativa, para essa predição.

Ainda no âmbito das características pessoais, Wehmeyer e Schwartz (1997) documentaram a importância da autodeterminação em jovens adultos com deficiência mental ligeira. Segundo os autores, os jovens que, no final da escolaridade, manifestavam níveis mais elevados de autodeterminação, eram aqueles que, um ano mais tarde, apresentavam taxas de emprego e salários superiores.

Benz, Yovanoff e Doren (1997) realizaram uma investigação cujo objectivo era explorar em que medida os componentes e as competências visadas pelos programas de transição da escola para o emprego prediziam os resultados alcançados por sujeitos com e sem deficiência, após o término da escolaridade. Dentro do grupo de sujeitos com deficiência, encontravam-se sujeitos com deficiência mental. A análise dos resultados revelou a existência de quatro variáveis susceptíveis de aumentarem a probabilidade de acesso a um emprego competitivo, um ano após a saída da escola. Nomeadamente, apresentar boas competências sociais, ter capacidade para procurar trabalho, ter realizado duas ou mais experiências de trabalho durante os dois últimos anos de escolaridade e não necessitar de treino vocacional contínuo.

A análise das investigações apresentadas permite verificar que, no caso dos deficientes mentais, o acesso a um emprego surge condicionado por diversos factores. A literatura nesta área tem incidido, especialmente, nas características pessoais destes sujeitos, enquanto factores passíveis de influenciarem a sua integração profissional. Contudo, parece-nos relevante apelar à consideração de variáveis contextuais que, segundo a nossa convicção, podem também desempenhar um papel importante em todo este processo.

Atendendo a este aspecto, de seguida procuraremos explorar em que medida variáveis contextuais como a família/exposição a factores de risco familiar e o apoio social poderão ser relevantes para a integração socioprofissional de jovens com deficiência mental.

Neste âmbito, a importância da família surge documentada em vários estudos (Heal & Rusch, 1995; Morningstar, 1997; Maughan, Collishaw & Pickles, 1999). Adjacente a esta importância surge a questão da exposição dos jovens a factores de risco familiar. Segundo Maughan, Collishaw e Pickles (1999), a desvantagem social³, sentida na infância, contribui para as diferenças encontradas entre sujeitos normais e sujeitos com deficiência mental ligeira, ao nível do funcionamento na idade adulta.

Forehand, Biggar e Kotchick (1998) realizaram um estudo longitudinal com o objectivo de explorar a relação entre o número de factores de risco familiar e o ajustamento psicossocial de jovens, a curto e longo prazo. Desta forma, os jovens foram avaliados em dois momentos distintos, nomeadamente, na adolescência (13 anos) e no início da idade adulta (19 anos). Os autores contemplaram cinco factores de risco familiar (divórcio parental; conflito interparental; saúde física materna; humor materno depressivo; relação mãe-adolescente) e procederam à análise de três áreas do ajustamento psicossocial, nomeadamente, problemas internalizados, problemas externalizados e desempenho académico. Relativamente às duas primeiras áreas, os resultados indicaram que a exposição a factores de risco

familiares produzia um efeito apenas a longo prazo. Já no caso do desempenho acadêmico, o efeito produzido verificava-se a curto e a longo prazo. Estes resultados permitiram verificar que a exposição a factores de risco familiar estava relacionada com o ajustamento psicossocial dos sujeitos. Além desta relação, os autores verificaram ainda um efeito cumulativo no que diz respeito aos factores de risco. Deste modo, um aumento no número de factores de risco, especialmente entre 3 e 4, potenciava, de forma significativa, a ocorrência de dificuldades ao nível do ajustamento psicossocial em determinados períodos desenvolvimentais, designadamente, adolescência e início da idade adulta.

Apesar de esta investigação ter sido levado a cabo com adolescentes sem deficiência, as suas conclusões indicam a influência da exposição a factores de risco familiar sobre o ajustamento global dos sujeitos. Integrando estes resultados com o reconhecimento de que a deficiência mental ligeira apresenta uma etiologia, essencialmente, cultural/familiar, ou seja, surge associada a factores de risco familiar (Beirne-Smith et al., 2002), parece-nos coerente levantar a possibilidade de este efeito também se poder verificar nestes jovens, influenciando assim os seus padrões de ajustamento global e possivelmente a sua integração socioprofissional.

No que diz respeito ao apoio social, a sua pertinência e influência no domínio profissional surge documentada, apenas, em alguns estudos. Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayana e Schwartz (2002) realizaram um estudo, junto de agentes de trânsito, com o objectivo de verificar qual a relação que se estabelecia entre as diversas fontes de apoio a que tinham acesso (família, amigos, colegas de trabalho e supervisores) e a sua produtividade no trabalho. Os resultados indicaram que o apoio social emocional, recebido pelos sujeitos, se relacionava com o seu nível de produtividade. Contudo, esta relação apresentava-se como complexa, podendo variar de acordo com a fonte de proveniência do apoio. Também Abualrub (2004) documentou o efeito positivo do apoio social sobre o desempenho no trabalho, num grupo de enfermeiras. A autora verificou que as enfermeiras que percepcionavam mais apoio social, por parte dos colegas de trabalho, apresentavam melhor desempenho. Os resultados destes estudos documentam a relevância do apoio social ao nível do desempenho no trabalho. Estas investigações foram levadas a cabo junto de grupos profissionais sem deficiência e, por isso, importa referir que, no caso das pessoas com deficiência, a natureza das redes e das relações de suporte pode ser diferente, uma vez que a deficiência parece afectar tanto a qualidade como a quantidade do apoio social (Chwalisz & Vaux, 2000). Contudo, é nossa convicção que a sua relevância se poderá manifestar, igualmente, nesta população, podendo influenciar os seus padrões de integração socioprofissional.

³ Foi operacionalizada segundo os seguintes indicadores: classe social baixa; família numerosa; baixas condições de habitabilidade e problemas parentais severos.

Tal como podemos verificar existem alguns factores susceptíveis de influenciarem o sucesso no emprego de deficientes mentais. Como parte constituinte deste sucesso, surge a manutenção dos ditos empregos, sendo igualmente importante tentar perceber quais os factores que podem estar associados à sua estabilidade. Para os próprios indivíduos, bem como para os familiares e técnicos envolvidos no processo de reabilitação, a perda de um emprego pode conduzir a sentimentos de fracasso e frustração. Além disso, se o emprego terminar de forma desagradável, o empregador pode tornar-se relutante em empregar outro sujeito com deficiência, tendo isso consequências a longo prazo para os outros (Moran, McDermott & Butkus, 2001).

Moran, McDermott e Butkus (2001) desenvolveram um estudo no qual acompanharam, durante 3 anos, sujeitos com deficiência mental ligeira, moderada e severa, tendo por objectivo verificar quais as características presentes nos indivíduos que mantiveram o seu emprego durante, pelo menos, 6 meses. A hipótese de investigação desenvolvida pelos autores assentava no pressuposto de que os indivíduos que obtinham um emprego durante o período de estudo tinham maior probabilidade de serem homens, jovens, com um QI mais elevado e com menos problemas de comportamento. Equacionaram também a hipótese de o nível de QI ser preditor da obtenção e perda de emprego entre os deficientes mentais. A primeira hipótese de estudo foi corroborada pelos resultados e relativamente à segunda concluiu-se que, apesar de o nível de QI influenciar a obtenção de um emprego, ele não predizia a perda do mesmo. O que implica que existem outros factores, além do nível de QI, tais como o temperamento, a personalidade, o ambiente de trabalho e as relações com os colegas, que poderão ser importantes para o desempenho do sujeito e consequente manutenção no emprego.

Pierce, McDermott e Butkus (2003) realizaram um estudo com pessoas com deficiência mental ligeira, moderada e severa, onde pretendiam identificar quais os factores que prediziam a estabilidade no emprego dos novos trabalhadores contratados. Os resultados obtidos na investigação apontaram no sentido de que variáveis como o género, a idade, o QI e a presença de problemas emocionais não prediziam a permanência no emprego. Facto que levou os autores a concluir que mais importante que focar os défices cognitivos ou comportamentais dos sujeitos, seria tentar combinar os seus interesses com as suas capacidades para um dado emprego, de forma a reduzir os problemas na sua manutenção.

Martins (2001) realizou um estudo acerca da transição para a vida activa de adolescentes e jovens adultos com deficiência mental moderada, onde procurou identificar quais os factores sócio-relacionais que contribuíam para a sua aceitação e integração profissional. No seu estudo, contemplou entidades patronais que tinham ou haviam tido trabalhadores com deficiência mental ao seu serviço. Junto destas entidades procurou perceber quais os aspectos que estavam relacionados com a aceitação e permanência destes jovens nas empresas. Desta forma, solicitou às entidades patronais que identificassem os factores que, na sua opinião, eram necessários para uma boa integração profissional e que, consequentemente, contribuíam para

a permanência dos sujeitos deficientes mentais nas empresas. Os empregadores consideraram de extrema importância os seguintes aspectos: (1) respeitar regras sociais e laborais; (2) ter um comportamento interpessoal adequado na relação e colaboração com colegas e supervisores; (3) possuir motivação para o trabalho; (4) ter autonomia suficiente para se deslocarem de e para o emprego e para trabalharem sozinhos sem constante supervisão; (5) serem profissionalmente capazes de ter perfeição no trabalho que executam, com um ritmo correspondente aos índices de produção da empresa e desempenhando tarefas diferentes e (6) ter competência para auto-avaliarem o seu trabalho.

Como podemos verificar, as entidades patronais, consideradas neste estudo, confirmam a assumpção de que além da inteligência, existem inúmeros outros factores que contribuem, de forma decisiva, para o sucesso da integração sociolaboral dos deficientes mentais.

Podemos verificar também que as percepções das entidades patronais relativas ao desempenho profissional de um trabalhador com deficiência mental parecem imbuídas de expectativas comuns ao desempenho de qualquer trabalhador. Por este motivo, e dado que o mundo do trabalho é cada vez mais competitivo e discriminatório dos menos produtivos, importa investir de forma sólida na formação profissional dos jovens com deficiência, de modo a que estes possam atingir uma integração laboral e social condizente com os seus direitos efectivos.

II – Objectivos

O principal objectivo deste estudo prende-se com a análise de informação acerca das características dos jovens com deficiência mental ligeira e moderada que podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o seu desempenho e satisfação na formação profissional.

De acordo com a revisão da literatura efectuada, estabelecemos alguns objectivos mais específicos que visam o esclarecimento das possíveis relações entre o desempenho geral e a satisfação na formação profissional e:

- a inteligência dos formandos
- as aptidões sociais manifestadas pelos formandos;
- o autoconceito apresentado pelos formandos;
- o apoio social percebido pelos formandos;
- os problemas de comportamento manifestados pelos formandos;
- os factores de risco familiar aos quais os formandos estão ou estiveram expostos.

Além da análise das relações acima expostas, estabelecemos ainda o objectivo secundário de traçar um perfil dos formandos com deficiência mental ligeira e moderada ao nível das variáveis acima mencionadas.

III – Metodologia

Seleccção da Amostra

A recolha da amostra para a realização do presente estudo foi realizada junto de duas Instituições sediadas no concelho de Coimbra, nomeadamente, na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral – Núcleo Regional do Centro (APPC- NRC) – Quinta da Conraria e na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) – Centro de Formação Profissional da Casa Branca. Recorremos às presentes Instituições devido ao facto de estas nos serem geograficamente acessíveis e serem as únicas do concelho a ministrarem cursos de formação profissional destinados a jovens com deficiência mental.

No estudo foram envolvidos formandos, formadores e técnicos de serviço social de ambas as Instituições.

Os 40 formandos, que constituem a amostra de estudo, foram previamente seleccionados da população constituinte das duas Instituições através da consulta dos seus processos educativos. Seleccionámos formandos do 2º e 3º anos da formação profissional que, segundo os técnicos das Instituições, apresentavam deficiência mental e que se encontravam em fase de formação-qualificação, tendo-se evitado os extremos (1º e 4º anos) por constituírem momentos específicos no processo de formação profissional. Nomeadamente, o primeiro ano apresenta-se como um período de actualização de competências, podendo incluir actividades de despiste vocacional e orientação profissional, e o quarto ano, geralmente, assume o formato de estágio em ambiente real de trabalho.

Uma vez seleccionados os formandos foi solicitado, aos seus encarregados de educação, autorização de forma a proceder às avaliações necessárias.

Dos 45 formandos que preenchiam os critérios de selecção, 5 deles viriam a ser excluídos, dado que um deles não estava autorizado a participar no estudo e quatro não obtiveram, nas escalas de inteligência por nós aplicadas, valores de QI correspondentes à delimitação psicométrica da deficiência mental.

O processo de identificação da deficiência mental requer, além da determinação do nível de funcionamento intelectual, uma caracterização de competências e défices adaptativos, elaborada, preferencialmente, a partir da aplicação de escalas de comportamento adaptativo. No presente estudo não se procedeu à aplicação de uma escala desta natureza devido a dois aspectos. O primeiro remete para o facto de as escalas que se encontram em uso entre nós constituírem apenas traduções portuguesas das escalas americanas, cujos conteúdos não foram adaptados à nossa realidade e que não foram alvo nem de estudos psicométricos, nem de estudos normativos (Albuquerque & Simões, 2001). O segundo aspecto prende-se com o facto de o preenchimento destas escalas requerer um conhecimento aprofundado de várias características dos sujeitos, sendo por isso necessário recorrer a diversas fontes de informação, o que tornava a aplicação da escala

demasiado morosa, atendendo ao período de tempo destinado à presente investigação. Contudo, não obstante este aspecto, teve-se em conta informações respeitantes ao percurso escolar dos sujeitos (ex. dificuldades de aprendizagem generalizadas, apoio do ensino especial, frequência de currículos alternativos ou outras adaptações curriculares e retenções escolares) que nos permitiram atender aos seus défices adaptativos ao nível do rendimento e progressão escolares, considerados como um dos mais relevantes nos graus ligeiro e moderado de deficiência mental (Albuquerque, 2000; MacMillan, Gresham & Bocian, 1998, cit. por Albuquerque & Simões, 2001).

Caracterização da Amostra

A amostra do estudo é constituída por 40 formandos, 22 formadores e 4 técnicos de serviço social.

Dos 40 formandos, 27 (67,5%) são provenientes dos cursos de formação profissional desenvolvidos na Quinta da Conraria (APPC-NRC) e 13 (32,5%) dos cursos de formação profissional desenvolvidos no Centro de Formação Profissional da Casa Branca (APPACDM).

Relativamente à idade dos formandos, a idade mínima encontrada foi de 16 anos e a máxima de 26 anos, sendo a média de 18,13 e o desvio-padrão de 2,07.

Além disso, os formandos apresentam as seguintes características:

Quadro 1 – Caracterização dos formandos

	N	Percentagem
Género		
Masculino	25	62,5%
Feminino	15	37,5%
Escolaridade		
1º ciclo	9	22,5%
2º ciclo incompleto	2	5%
2º ciclo completo	16	40%
3º ciclo incompleto	2	5%
3º ciclo completo	11	27,5%
Residência		
APU ^a	37	92,5%
AMU ^b	3	7,5%
Ano de Formação		
2º ano	24	60%
3º ano	16	40%

APU^a – área predominantemente urbana.

AMU^b – área moderadamente urbana.

(INE/DGOTDU, 1998)

No total dos formandos, 13 (32,5%) encontram-se institucionalizados e 27 (67,5%) vivem com a família.

Os 40 formandos provêm de 14 cursos de formação profissional diferentes, nomeadamente: Carpintaria⁴ (N= 5; 12,5%); Jardinagem⁴ (N= 5; 12,5%); Lavador – Lubrificador⁴ (N= 4; 10%); Auxiliar de Cozinha⁴ (N= 4; 10%); Serviços (N= 4; 10%); Auxiliar Administrativo (N= 4; 10%); Auxiliar de Lares (N= 4; 10%); Bate-chapas (N= 2; 5%); Mecânica – auto (N= 2; 5%); Serralharia (N= 2; 5%); Pecuária (N= 1; 2,5%); Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade (N= 1; 2,5%); Estofos (N= 1; 2,5%) e Agricultura (N= 1; 2,5%)

Os 22 formadores da amostra ministram formação em 14 cursos diferentes, correspondentes aos cursos frequentados pelos formandos, sendo que 11 (50%) são do género masculino e 11 (50%) do género feminino. No que diz respeito à idade, a idade mínima encontrada foi de 26 anos e a máxima de 65 anos, sendo a média de 45,41 e o desvio-padrão de 11,15.

Relativamente ao grau de escolaridade dos formadores, verificamos que 3 (13,6%) possuem o 1º ciclo, 1 (4,5%) o 2º ciclo, 2 (9,1%) o 3º ciclo incompleto, 10 (45,5%) o 3º ciclo completo, 2 (9,1%) o ensino secundário incompleto, 3 (13,6%) o ensino secundário completo e 1 (4,5%) o grau de licenciatura.

Instrumentos

De forma a avaliar as possíveis relações entre determinadas características dos formandos e o seu desempenho e satisfação na formação profissional, recorreu-se a instrumentos de avaliação já disponíveis e procedeu-se à construção de três questionários que visavam avaliar determinados constructos para os quais não existiam instrumentos disponíveis.

Os questionários construídos foram aplicados a formandos, formadores e técnicos de serviço social. Durante o seu processo de construção, foram salvaguardados diversos aspectos, visando a sua qualidade formal e de conteúdo. No questionário direccionado aos formandos, procurou-se utilizar uma linguagem simples, mas não coloquial, e uma estrutura clara de forma a respeitar as características cognitivas dos jovens e assim aumentar a probabilidade de obter resultados válidos e fidedignos.

⁴ Estes cursos, apesar de apresentarem o mesmo conteúdo programático, possuem designações ligeiramente diferentes nas Instituições. Deste modo, encontramos as seguintes designações: Carpintaria e Restauração de Móveis/ Carpintaria; Hortofloricultura e Jardinagem/ Jardinagem; Lavagem-auto e Estação de Serviços/ Lavador-Lubrificador e Restauração/ Auxiliar de Cozinha.

• **Formandos**

a) Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças-III (WISC III) – (Wechsler, 2003) e Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos-III (WAIS III) – (Wechsler, 2001);

A opção de utilização das escalas de Wechsler para a avaliação da inteligência deveu-se ao amplo reconhecimento das suas qualidades psicométricas e ao seu prestígio ao nível da identificação da deficiência mental ligeira e moderada (Albuquerque & Simões, 2001).

A aplicação destas escalas serviu o objectivo de avaliar a inteligência dos formandos, tendo-se procedido à aplicação de cada uma delas de acordo com a idade cronológica dos sujeitos. Desta forma, a WISC-III foi aplicada a 8 (20%) formandos e a WAIS-III a 32 (80%) formandos. Nos casos em que se aplicou a WISC-III, foram administrados testes da escala verbal e da escala de realização, nomeadamente, 5 testes verbais e 6 testes de realização. Relativamente à WAIS-III, apenas se administraram testes da escala de realização, nomeadamente 6 testes. Esta opção de administração deveu-se ao facto de, apesar de termos conhecimento de que o processo de aferição da escala para a população portuguesa se encontra em curso, a divulgação dos seus dados normativos não ocorrerá num período de tempo útil que possibilite a sua utilização na presente investigação. Desta forma, utilizou-se apenas testes da escala de realização por se considerar que esta é menos susceptível de ser influenciada por questões socioculturais, utilizando os dados normativos disponíveis para a população espanhola. Apesar de este procedimento se nos figurar como o mais adequado, atendendo às circunstâncias, estamos conscientes dos seus limites e das reservas que é necessário adoptar ao nível da interpretação dos resultados obtidos.

b) Escala de Avaliação de Aptidões Sociais de Matson, versão aluno (MESSY) – (Matson, 1983; Tradução e Adaptação de Pinto Gouveia e Robalo); (Anexo 1) ⁵

Esta escala foi aplicada com o intuito de avaliar as aptidões sociais apresentadas pelos formandos.

Trata-se de uma escala de auto-resposta composta por 62 itens de resposta fechada. Para cada item, o sujeito responde numa escala de resposta de 5 pontos que apresenta a seguinte correspondência: *Nunca* – 1 ponto; *Poucas Vezes* – 2 pontos; *Algumas Vezes* – 3 pontos; *A maior parte das vezes* – 4 pontos e *Sempre* – 5 pontos. Deste modo, obtém-se uma caracterização da frequência com que o sujeito exhibe o comportamento social expresso em cada item.

Nesta escala é possível identificar, além do resultado total, 6 subescalas, nomeadamente, subescala 1 – *Aptidões sociais apropriadas*; subescala 2 – *Assertividade inapropriada*; subescala 3 – *Impulsividade e obstinação*; subescala 4 – *Confiança excessiva*; subescala 5 – *Cúme e*

isolamento e subescala 6 – *Misto*.

Relativamente à interpretação dos resultados, dado que a pontuação total constitui o somatório das competências sociais, quer apropriadas, quer inapropriadas, os dados das subescalas revestem-se de grande importância na avaliação das competências sociais dos formandos.

Seleccionámos esta escala para avaliar as aptidões sociais dos formandos dado que é considerada particularmente útil para deficientes mentais (Matson & Hammer, 1996) e está adaptada à população portuguesa. Além disso, trata-se de uma escala que possui boa consistência interna e uma estabilidade temporal, avaliada através do método teste-reteste, moderada (Castilho, 2003).

c) Inventário Clínico de Autoconceito – ICAC (Vaz Serra, 1985);

Foi administrado com o objectivo de medir o autoconceito dos formandos, nos seus aspectos emocionais e sociais. Trata-se de um instrumento de auto-resposta que pretende medir a maneira de ser habitual do indivíduo e não o estado em que transitoriamente se encontra (Vaz Serra, 1995).

É constituído por 20 itens codificados numa escala de resposta de 5 pontos, através da qual se avalia em que medida o sujeito concorda com os diversos atributos expostos nos itens. Deste modo, verifica-se a seguinte correspondência em termos de pontuação: *Não Concordo* – 1 ponto; *Concordo Pouco* – 2 pontos; *Concordo Moderadamente* – 3 pontos; *Concordo Muito* – 4 pontos e *Concordo MUITÍSSIMO* – 5 pontos.

Salienta-se o facto de os itens 3, 12 e 18 serem cotados de forma inversa, ou seja, *Não Concordo* – 5 pontos; *Concordo Pouco* – 4 pontos; *Concordo Moderadamente* – 3 pontos; *Concordo Muito* – 2 pontos e *Concordo MUITÍSSIMO* – 1 ponto, devido ao facto de estarem formulados na negativa.

Neste inventário, além de um resultado total, é possível extrair 6 factores, designadamente: factor 1 – *Aceitação/Rejeição social*; factor 2 – *Auto-eficácia*; factor 3 – *Maturidade psicológica*; factor 4 – *Impulsividade/Obstinação* e factores 5 e 6 – *Mistos*.

Relativamente ao resultado total, quanto mais elevada for a sua pontuação, melhor será o autoconceito do sujeito.

⁵ Em anexo apresentam-se os seguintes instrumentos: MESSY; EAS; Questionário de Satisfação; Questionário de Factores de Risco e Questionário de Desempenho. Os restantes instrumentos não figuram nos anexos devido à sua popularidade e uso frequente na área da avaliação psicológica.

Optámos por este inventário para avaliar o autoconceito dos formandos devido ao facto de este ser um instrumento de extensão curta, que utiliza uma linguagem simples e acessível na formulação dos itens e que abrange toda a faixa etária dos sujeitos em formação profissional.

No que diz respeito às suas qualidades psicométricas, apresenta uma adequada consistência interna e estabilidade temporal (Vaz Serra, 1995).

d) Youth Self-Report – YSR (Fonseca & Monteiro, 1999);

O presente questionário foi administrado com o intuito de avaliar a presença de problemas de comportamento nos formandos.

Trata-se de um questionário composto por 113 itens de resposta fechada, dispondo os sujeitos de uma escala de resposta de três pontos (*Não verdadeira*- 0 pontos; *Às vezes verdadeira*- 1 ponto e *Muitas vezes verdadeira*- 2 pontos) que caracteriza a frequência com que exibem determinados problemas de comportamento.

Neste questionário, além de um resultado total, é possível identificar 6 factores e 2 *clusters*. Nomeadamente, factor 1 – *Comportamento anti-social*; factor 2 – *Problemas de atenção/hiperactividade*; factor 3 – *Ansiedade/depressão*; factor 4 – *Isolamento*; factor 5 – *Queixas somáticas*; factor 6 – *Problemas de pensamento/esquizóide* e ainda *Cluster de problemas anti-sociais* (problemas de expressão externalizada) e *Cluster emocional* (problemas de expressão interiorizada).

A opção pelo presente questionário deveu-se ao facto de este possuir estudos normativos para a população portuguesa, abranger diversas áreas do comportamento e apresentar uma escala de resposta simples que considerámos adequada à população em estudo.

Relativamente às suas qualidades psicométricas, apresenta uma consistência interna satisfatória, possui uma elevada estabilidade temporal, medida através do método de teste-reteste, e apresenta uma validade convergente moderada (Fonseca & Monteiro, 1999).

e) Escala de Apoio Social – EAS (Matos & Ferreira, 2000); (Anexo 2)

A presente escala foi aplicada com o objectivo de obter uma medida do grau em que o indivíduo beneficia de apoio social.

Os 16 itens constituintes da escala permitem avaliar três dimensões do apoio social, nomeadamente, o apoio informativo, o apoio emocional e o apoio instrumental. Para cada item o sujeito responde numa escala referenciada de 5 pontos, segundo a seguinte correspondência: *Não Concordo* – 1 ponto; *Concordo Pouco* – 2 pontos; *Concordo Moderadamente* – 3 pontos; *Concordo Muito* – 4 pontos e *Concordo MUITÍSSIMO* – 5 pontos.

Salienta-se o facto de os itens 2, 5, 12, 13, 14 e 16 serem cotados de forma inversa, ou seja, *Não Concordo* – 5 pontos; *Concordo Pouco* – 4

pontos; *Concordo Moderadamente* – 3 pontos; *Concordo Muito* – 2 pontos e *Concordo Muiíssimo* – 1 ponto, devido ao facto de estarem formulados na negativa.

Atendendo a este aspecto, quanto mais elevado for o resultado total obtido pelo sujeito maior será o apoio social por si percebido.

Dado que a formulação de alguns dos itens da escala nos pareceu algo complexa (ex. “*Quando não tenho dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades básicas diárias, sei a quem posso recorrer.*”), tendo em conta a população em estudo, elaboraram-se, *a priori*, versões mais simples dos itens, preservando o seu conteúdo, com o objectivo de promover a sua compreensão por parte dos formandos. A título de exemplo, para o item acima mencionado, elaborámos a seguinte formulação: “*Quando não tenho dinheiro que chegue para as coisas do dia a dia, sei a quem posso pedir ajuda.*”

Estas versões foram introduzidas apenas nos casos em que os formandos solicitaram a explicitação do item, após a leitura da sua formulação original.

O item 11 (“*Tenho pessoas com quem posso contar, para tomar conta dos meus filhos (ou de outros familiares que dependam de mim), quando quero sair por algum tempo ou divertir-me.*”) não foi aplicado aos formandos devido ao facto de nenhum deles ter filhos ou outros familiares ao seu encargo.

A opção pela presente escala, para avaliação do apoio social percebido pelos formandos, deveu-se ao facto de esta apresentar determinadas características que considerámos como mais valias relativamente a outros questionários de apoio social. Nomeadamente, é uma escala de curta extensão e de respostas fechadas, onde o sujeito não necessita de evocar a proveniência do apoio, facilitando assim a escolha da resposta.

Além do mais, a escala possui boas características psicométricas em termos de precisão e de validade de constructo (Matos & Ferreira, 2000).

f) Questionário de Satisfação; (Anexo 3)

O presente questionário foi construído com o objectivo de avaliar em que medida os formandos se encontravam satisfeitos com a formação profissional.

A selecção dos itens a integrar no questionário foi baseada nos seguintes documentos utilizados na Quinta da Conraria:

- Questionário de avaliação do módulo pelo formando;
- Regulamento Interno da Formação Profissional.

A análise do primeiro documento permitiu identificar e elaborar alguns itens que pretendem avaliar a satisfação do formando em relação a aspectos comuns às diferentes áreas de formação, bem como itens que pretendem avaliar a satisfação do formando no que diz respeito à relação que mantém com os colegas e com o monitor da área.

A consulta do Regulamento Interno da Formação Profissional serviu como ponto de partida para elaborar alguns itens que pretendem avaliar até que ponto o formando está satisfeito com os moldes de funcionamento da formação profissional. Nomeadamente, tipo de formação ministrada, duração, horário de funcionamento, bolsa de formação, entre outros aspectos.

Foi ainda realizada uma auscultação aos técnicos responsáveis pela formação profissional, de forma a realizar um levantamento dos aspectos habitualmente referidos pelos formandos como estando relacionados com a sua satisfação em relação à formação profissional.

Baseámos a construção do presente questionário nos documentos acima citados, dado que, durante o seu processo de elaboração, decorria a realização do estágio curricular na Quinta da Conraria (NRC-APPC). Não obstante este facto, os itens construídos revelaram-se adequados para os jovens do Centro de Formação Profissional da Casa Branca (APPACDM).

O presente questionário é constituído por 21 itens, sendo que 19 são de resposta fechada e 2 de resposta aberta. Optou-se por incluir no questionário um maior número de itens de resposta fechada por forma a fornecer aos formandos um quadro de referência objectivo, facilitando assim a escolha da resposta, promover a clareza das interpretações e a simplificação no tratamento dos dados (Moreira, 2004). Contudo, introduziram-se 2 itens de resposta aberta que pretendiam avaliar os aspectos que os formandos mais gostavam e menos gostavam na sua área de formação. Estes itens permitiram aos formandos expressar-se nas suas próprias palavras e assim recolher informação mais completa neste domínio (Moreira, 2004).

Relativamente aos itens de resposta fechada, optou-se por uma escala de resposta referenciada em detrimento de uma escala numérica, dado que as definições de cada nível de resposta fornecem aos indivíduos um quadro de referência mais concreto, reduzindo assim a variabilidade de interpretação dos diferentes níveis da escala (Moreira, 2004).

No que diz respeito ao número de níveis de resposta, apesar de 5 ser o mais comum para as escalas referenciadas (Moreira, 2004), optou-se por disponibilizar apenas 3 níveis de resposta. Esta opção advém da intenção de simplificar a escolha do formando e também da dificuldade de encontrar 5 definições, com intervalos aproximadamente iguais entre si, que medissem o nível de concordância do formando relativamente aos itens. Deste modo, a escala de resposta do questionário apresenta-se segundo a seguinte correspondência: *Não Concordo* – 0 pontos, *Concordo Pouco* – 1 ponto e *Concordo Muito* – 2 pontos. Salienta-se o facto de os itens 2, 3, 14 e 18 se cotarem de forma inversa, ou seja, *Não Concordo*; *Concordo Pouco* e *Concordo Muito*, são cotados com 2, 1 e 0 pontos devido ao facto de estarem formulados na negativa. A opção de formular alguns itens na negativa deveu-se ao cuidado de prevenir a aquiescência⁶, um estilo de resposta que pode ter efeitos sobre a qualidade dos resultados obtidos (Moreira, 2004). Deste modo, procurou-se elaborar um número equilibrado de itens

formulados na positiva e na negativa de forma a reduzir a eventual influência deste estilo de resposta.

Atendendo a este aspecto, quanto mais elevada for a pontuação obtida no questionário, maior será a satisfação do formando em relação à formação profissional.

Ao construir o questionário procurámos que os itens nele incluídos avaliassem a satisfação do formando em relação a diversos aspectos da formação profissional. Deste modo, dos 21 itens construídos, 11 referem-se a aspectos relativos às áreas específicas de formação, 2 à relação com os colegas, 3 à relação com o formador e 5 aos moldes de funcionamento da formação profissional.

Ao redigir os itens atendemos aos seguintes aspectos: utilizar uma linguagem simples e acessível a todos os respondentes; evitar o uso de termos ambíguos de forma a que as questões fossem entendidas por todos da mesma forma; evitar o uso de expressões de gíria ou coloquialismos que poderiam levar a dificuldades na compreensão; incluir apenas uma afirmação em cada item de forma a evitar questões duplas; utilizar questões curtas (Ghiglione & Matalon, 1992; Moreira, 2004).

De forma a obter alguma informação acerca das características psicométricas deste instrumento, procedemos ao cálculo do *alpha* de Cronbach para determinar a sua consistência interna. O valor obtido (0.72) é considerado modesto, mas aceitável (Loewenthal, 2001).

• **Técnicos de Serviço Social**

a) Questionário de Factores de Risco; (Anexo 4)

Foi construído com o objectivo de avaliar os factores de risco familiar aos quais os jovens estiveram ou estão expostos.

Destina-se a ser preenchido pelo técnico de serviço social, dado que este é quem possui informação mais completa acerca dos jovens, no que diz respeito ao domínio familiar.

O preenchimento do questionário por parte deste técnico permite ainda uma identificação mais rigorosa dos factores de risco, sendo esta informação menos susceptível a enviesamentos do que a procedente dos familiares do jovem. Além disso, 13 (32.5%) dos jovens da amostra encontram-se institucionalizados, não sendo possível aceder a esta informação a partir da família.

Optou-se pela construção de um questionário em vez de recorrer às histórias de desenvolvimento dos jovens, dado que as constantes dos seus processos educativos não continham informação sobre todos os aspectos que se pretendia averiguar.

⁶ Consiste numa preferência por dar respostas de concordância ou de aceitação das afirmações contidas nos itens.

De forma a seleccionar os itens constituintes do questionário procedeu-se a uma análise da literatura existente nesta área (Barocas, Seifer e Sameroff, 1985; Dunst, 1993; Garmezy, 1996; Osofsky & Thompson, 2000; Sameroff, 2000), tendo sido seleccionados os factores de risco familiar que evidenciavam maior corroboração empírica, que, segundo a nossa apreciação, apresentavam maior probabilidade de se adequar aos contextos familiares dos sujeitos em estudo e que eram passíveis de serem do conhecimento dos técnicos de serviço social.

Trata-se de um questionário constituído por 13 itens, no qual se pretende avaliar o número de factores de risco aos quais os jovens estiveram ou estão expostos. Deste modo, para cada factor de risco mencionado no item, o respondente tinha três opções de resposta: *Sim*; *Não* e *Não sei*. Em alguns itens, no caso de a resposta ser afirmativa, solicitava-se a proveniência do factor de risco, ou seja, *Mãe* ou *Pai*. A opção de resposta “*Não sei*” foi contemplada de forma a atender à possibilidade de o respondente não dispor de informação suficiente para decidir acerca da presença ou ausência de determinado factor de risco.

• Formadores

a) Questionário de Desempenho; (Anexo 5)

O presente questionário foi construído com o intuito de avaliar o desempenho geral dos formandos nas diversas áreas de formação profissional.

A selecção dos itens a integrar no questionário foi baseada em:

- Questionário elaborado por antiga estagiária de Psicologia da Quinta da Conraria;
- Folha de registo da avaliação periódica dos formandos utilizada pelos vários técnicos da Quinta da Conraria.

O questionário já existente constituiu-se como um ponto de partida para a elaboração do questionário por nós utilizado no presente estudo. Através da sua análise, procedemos à selecção de alguns itens, os quais, em determinados casos, reformulamos e construímos itens novos que pretendiam avaliar áreas ainda não contempladas.

A análise do segundo documento permitiu identificar os domínios nos quais os formandos são regularmente avaliados na formação profissional. A partir da identificação desses domínios, procurámos elaborar itens que avaliassem, de forma específica, o desempenho dos formandos em cada um dos domínios, considerados fundamentais no processo de formação profissional.

Tal como no Questionário de Satisfação, apesar de a sua construção se ter baseado em documentos utilizados na Quinta da Conraria, pelo motivo atrás exposto, o seu conteúdo mostrou-se adequado aos formandos do Centro de Formação Profissional da Casa Branca.

O questionário é constituído por 45 itens de resposta fechada. Recorremos a uma escala de resposta referenciada, uma vez que pretendíamos caracterizar a frequência com que os formandos exibiam determinados comportamentos e, tal como Moreira (2004) defende, os itens de frequência devem, sempre que possível, apresentar todos os níveis da escala definidos com precisão. Além do mais, as definições de cada nível de resposta fornecem aos indivíduos um quadro de referência mais concreto, reduzindo assim a variabilidade de interpretação dos diferentes níveis da escala.

No que diz respeito ao número de níveis de resposta, optámos por 5 níveis, dado que, no caso das escalas referenciadas, além de este ser o número mais comum, corresponde ao número máximo de níveis que se consegue definir através de expressões verbais aproximadamente equidistantes (Moreira, 2004). Deste modo, a escala de resposta do questionário apresenta-se segundo a seguinte correspondência: *Nunca* – 1 ponto; *Poucas Vezes* – 2 pontos; *Algumas Vezes* – 3 pontos; *Muitas Vezes* – 4 pontos e *Sempre* – 5 pontos.

Os itens 3, 12, 14, 23, 28, 32, 37 e 40 devem ser cotados de forma inversa, ou seja, *Nunca* – 5 pontos; *Poucas Vezes* – 4 pontos; *Algumas Vezes* – 3 pontos; *Muitas Vezes* – 2 pontos e *Sempre* – 1 ponto, devido ao facto de estarem formulados na negativa. A opção por este tipo de formulação em alguns itens da escala deveu-se ao facto acima mencionado relativamente ao Questionário de Satisfação.

Atendendo a este aspecto, quanto mais elevada for a pontuação obtida no questionário, melhor será o desempenho do formando em relação à formação profissional.

Ao construir o questionário procurámos que os itens nele incluídos avaliassem o desempenho dos formandos em diversas áreas implicadas na formação profissional. Deste modo, pretendemos abranger as seguintes áreas: Pontualidade e assiduidade (6 itens), Desempenho nas tarefas (7 itens), Motivação e interesse no trabalho (5 itens), Comunicação (6 itens), Relação com o formador (5 itens), Relação com os colegas (5 itens), Higiene e segurança no trabalho (5 itens) e Funcionamento intelectual (6 itens).

Relativamente à redacção dos itens, atendemos aos parâmetros anteriormente apontados em relação ao Questionário de Satisfação.

Tal como no Questionário de Satisfação, procedemos ao cálculo do *alpha* de Cronbach, pelo motivo atrás exposto. Obteve-se o valor de 0.94 que é considerado elevado (Loewenthal, 2001) e indica a consistência interna do instrumento.

Procedimentos de administração

Dadas as dificuldades de leitura e de compreensão da linguagem escrita por parte dos formandos, a Escala de Avaliação de Aptidões Sociais

de Matson (versão aluno), o Inventário Clínico de Autoconceito, a Escala de Apoio Social e o Youth Self-Report foram aplicados com o auxílio do examinador.

Deste modo, foi colocada frente aos jovens uma folha que continha, unicamente, as opções de resposta consideradas em cada escala. Os itens foram lidos, em voz alta, um a um, pelo examinador, e os jovens, assinalaram na referida folha, a opção de resposta que estava de acordo com a sua opinião. Essa mesma resposta foi transcrita para o texto do questionário pelo examinador.

Relativamente ao Questionário de Satisfação, nos casos em que os formandos apresentaram dificuldades em assinalar a opção de resposta por eles pretendida, o examinador disponibilizou-se para o fazer segundo a sua indicação. Nos itens de resposta aberta, o examinador disponibilizou-se no sentido de transcrever as respostas dos formandos para os espaços do questionário a elas destinadas.

No que diz respeito aos questionários dirigidos aos formadores e aos técnicos de serviço social, a sua entrega foi feita pessoalmente, tendo-lhes sido explicado o intuito da investigação e do próprio questionário, bem como o seu modo de preenchimento. A confidencialidade das respostas foi assegurada e disponibilizámo-nos no sentido de responder a quaisquer questões relativas ao seu preenchimento.

Os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo foram administrados às três fontes de informação (formandos, técnicos de serviço social e formadores) entre os meses de Março e Junho do presente ano.

Relativamente aos instrumentos aplicados aos formandos, a sua administração decorreu no espaço de uma a duas sessões, segundo uma ordem pré-determinada. Deste modo, os instrumentos foram aplicados na seguinte sequência: WISC-III/WAIS-III, MESSY, ICAC, EAS, YSR, Questionário de Satisfação.

IV – Resultados

Quadro 2 – Caracterização intelectual dos formandos

	M	DP	Min.	Max.
WISC-III				
QI _V (N=8)	50.25	4.33	46	57
QI _R (N=8)	62.38	10.77	49	77
QI _{EC} (N=8)	53.00	6.55	43	63
WAIS-III				
QI _R (N=32)	60.16	6.20	52	76

Relativamente aos 8 (20%) formandos aos quais foi administrada a WISC-III, verifica-se que o valor médio obtido no QI da Escala Completa

corresponde à delimitação psicométrica do grau ligeiro de deficiência mental. Através da análise do valor mínimo encontrado, verifica-se que existem formandos, especificamente 3 (7.5%), que apresentam valores no QI da Escala Completa correspondentes à delimitação psicométrica da deficiência mental moderada. Podemos, ainda, verificar a existência de uma diferença importante ao nível dos valores médios do QI Verbal e do QI de Realização, sendo o último mais elevado, resultado característico desta população (Albuquerque & Simões, 2001).

No que diz respeito aos 32 (80%) formandos aos quais foi aplicada a WAIS-III, constata-se que o valor médio obtido no QI de Realização corresponde à delimitação psicométrica da deficiência mental ligeira.

Quadro 3 – Caracterização sócio-afectiva dos formandos

	M	DP	Min.	Max.
MESSY (versão aluno)				
Aptidões sociais apropriadas	88.23	13.25	60	115
Assertividade inapropriada	28.65	7.97	16	46
Impulsividade e obstinação	11.15	3.47	5	18
Confiança excessiva	9.65	2.62	5	15
Ciúme e isolamento	7.68	3.05	4	19
ICAC				
Aceitação/Rejeição social	17.95	2.62	12	24
Auto-eficácia	19.68	2.80	11	24
Maturidade psicológica	12.50	2.88	8	20
Impulsividade/actividade	10.68	2.03	5	14
Total	67.88	7.13	56	84
YSR				
Comportamento anti-social	3.53	3.36	0	13
Problemas de atenção/hiperactividade	8.13	4.30	1	18
Ansiedade/depressão	4.00	3.19	0	11
Isolamento	7.03	2.89	3	14
Queixas somáticas	1.73	1.75	0	7
Problemas de pensamento/esquizóide	0.58	0.98	0	5
Cluster problemas anti-sociais	11.65	7.13	1	29
Cluster emocional	12.75	6.48	4	27
Total	23.48	12.33	6	56
EAS				
Apoio informativo	21.65	3.71	13	29
Apoio emocional	15.25	2.73	8	20
Apoio instrumental	21.40	2.77	13	24
Total	58.30	6.98	40	70

Relativamente à MESSY (versão aluno), uma vez que os dados normativos disponíveis dizem respeito à população escolar normal norte-americana, optámos por analisar os resultados médios obtidos pelos formandos, nas diversas subescalas, tendo em conta os resultados mínimo e

máximo que é possível obter em cada uma delas. Estes resultados são, respectivamente, 23 e 115 (aptidões sociais apropriadas), 16 e 80 (assertividade inapropriada), 5 e 25 (impulsividade e obstinação), 5 e 25 (confiança excessiva) e 4 e 20 (ciúme e isolamento).

Deste modo, verifica-se que os resultados médios, obtidos pelos formandos, que mais se afastam dos valores máximos dizem respeito às aptidões sociais apropriadas e à assertividade inapropriada. No que diz respeito às aptidões sociais apropriadas, o afastamento em relação ao resultado máximo parece indicar a existência de défices a este nível. Já em relação à assertividade inapropriada, a existência de um afastamento considerável tem um significado contrário, revelando que os formandos percebem um nível reduzido de assertividade inapropriada nos seus comportamentos.

Em relação às restantes subescalas, os valores médios alcançados evidenciam um afastamento menor em relação ao resultado máximo, o que sugere que os formandos poderão apresentar algumas competências sociais inapropriadas tais como impulsividade e obstinação, confiança excessiva e ciúme e isolamento.

No que diz respeito ao ICAC, atendendo a que a idade média dos formandos é de 18 anos, os resultados, por si obtidos, serão analisados à luz dos dados normativos disponíveis para os sujeitos na faixa etária dos 15 aos 19 anos⁷. Ao proceder a esta análise, verifica-se que todos os valores médios, alcançados pelos formandos, se situam na média dos resultados normativos. Estes resultados indicam que os jovens da amostra, segundo a sua apreciação, parecem não revelar um autoconceito debilitado.

Relativamente ao YSR, dado que a idade média dos formandos é de 18 anos e que 62.5% dos formandos são do género masculino, os resultados médios por eles obtidos serão analisados tendo como referência os dados normativos para os rapazes na faixa etária dos 18 anos⁸. Ao realizar esta análise, verifica-se que todos os resultados médios obtidos pelos formandos se situam na média dos resultados normativos, com excepção do total da escala que se situa um desvio-padrão abaixo da média. Estes resultados indicam que os sujeitos da amostra não percebem problemas significativos ao nível do seu comportamento.

No que respeita ao apoio social percebido pelos formandos, verifica-se que os valores médios obtidos no total da escala, no apoio informativo e no apoio instrumental se situam na média dos resultados normativos⁹. Já em relação ao apoio emocional, o resultado médio obtido pelos formandos situa-se um desvio-padrão abaixo da média da amostra normativa. Este resultado aponta no sentido de que os formandos percebem menos apoio no que diz respeito a demonstrações de afecto, carinho e estima (Cobb, 1976 cit por. Unger e Powell, 1980).

Quadro 4 – Número de factores de risco apresentados pelos formandos

	M	DP	Min.	Max.
Questionário de Factores de Risco				
Total	3.33	2.54	0	8

No âmbito dos factores de risco, verifica-se que os formandos estiveram ou estão expostos a uma média de 3 factores de risco familiar. Em 5 (12.5%) dos formandos não se verifica a presença de qualquer factor de risco, contudo, em 3 (7.5%) formandos verifica-se a presença de 8 factores de risco.

Os seis factores de risco registados com maior frequência foram: proveniência de família de baixo nível socioeconómico (70%); pais com dificuldades em desempenhar as tarefas parentais (50%); proveniência de família monoparental (40%); problemas de alcoolismo nos pais (32.5%); negligência por parte dos pais (27.5%) e pais separados/divorciados (25%).

Quadro 5 – Desempenho e satisfação do formando

	M	DP	Min.	Max.
Questionário de Desempenho				
Total	162.65	22.13	112	213
Questionário de Satisfação				
Total	34.55	3.35	22	38

Antes de proceder à análise dos resultados obtidos pelos formandos no Questionário de Desempenho, importa referir que, no caso de 4 formandos, os 5 itens, respeitantes à área da higiene e segurança no trabalho, não foram administrados uma vez que não se aplicavam ao contexto específico do curso (Auxiliares Administrativos) em que estavam inseridos. Deste modo, foi necessário recorrer ao tratamento estatístico dos dados omissos nestes itens específicos. Assim, recorreu-se a uma estratégia de substituição através da regressão, utilizando o método *linear trend at point*. Relativamente aos outros métodos disponíveis no SPSS, o seleccionado apresenta a vantagem de incluir elementos aleatórios que melhoram a acuidade do processo de predição (Roth, 1994).

No que diz respeito ao desempenho geral dos formandos, atendendo a que os resultados mínimo e máximo possível são, respectivamente, 45 e 225 pontos, o resultado total médio alcançado indica que, de uma forma geral, os formadores avaliam, de forma positiva, o seu desempenho. Considerando que,

⁷ No ICAC os dados normativos estão organizados nos seguintes grupos etários: 15-19, 20-29, 30 -59 e ≥ 60 .

⁸ Recordar-se que os dados normativos do YSR estão organizados por idade e género.

⁹ Os resultados normativos disponíveis reportam-se à amostra de aferição, na sua globalidade.

neste questionário, um resultado médio, se origina a partir da atribuição de 3 pontos (valor intermédio) a cada item, perfazendo assim 135 pontos, verifica-se que apenas 6 (15%) formandos se encontram abaixo desse valor. Os restantes 34 (85%) apresentam resultados totais superiores.

Apesar de na generalidade dos casos, o desempenho dos formandos ser avaliado, essencialmente, de forma positiva, a análise das pontuações em cada um dos itens permite identificar algumas dificuldades sentidas pelos formandos. Desta forma, os itens nos quais se registaram taxas mais elevadas de respostas cotadas com 1 e 2 pontos dizem respeito a: acatamento das chamadas de atenção por parte do formador (47.5%); cuidado em não sujar a farda de trabalho sem necessidade (47.5%); memorização da informação transmitida (40%); aguardar a sua vez para falar (32.5%) e expressão de opiniões de forma adequada (27.5%).

Estas dificuldades, assinaladas pelos formadores, integram-se em 4 das 8 áreas avaliadas pelo questionário, nomeadamente: Relação com o formador; Higiene e segurança no trabalho; Funcionamento intelectual e Comunicação.

No que respeita ao Questionário de Satisfação, existem dois tipos de resultados a considerar, nomeadamente, o total obtido nas questões de resposta fechada e as informações recolhidas nas questões de resposta aberta.

Relativamente às questões de resposta fechada, considerando que os resultados mínimo e máximo possível são, respectivamente, 0 e 38 pontos, o valor total médio encontrado indica que, de uma forma geral, os formandos estão satisfeitos com os moldes de funcionamento da formação profissional. Todavia, através de uma análise das pontuações obtidas em cada item, é possível determinar quais os aspectos da formação profissional que suscitam menor satisfação nos formandos. Deste modo, os itens, nos quais se registaram taxas mais elevadas de respostas “*Concordo Pouco*”, foram: “Os meus colegas da área ajudam-me quando eu preciso.” (32.5%); “Sinto-me à vontade para pedir ajuda ao formador quando preciso.” (25%); “Tenho uma boa relação com os colegas da minha área.” (20%) e “Gosto do horário em que funciona a formação.” (17.5%).

A análise dos itens expostos permite verificar que a relação entre colegas, incluindo a entreajuda, o à vontade com o formador e, em menor extensão, o horário de funcionamento da formação, constituem os aspectos em relação aos quais os formandos se sentem menos satisfeitos.

No que diz respeito às duas questões de resposta aberta, uma vez que se verifica a ausência de resposta por parte de um formando, a análise de conteúdo, a seguir apresentada, reporta-se às respostas fornecidas pelos restantes 39 formandos.

Em relação aquilo que os formandos mais gostam na formação profissional, registam-se 5 subcategorias de resposta, nomeadamente: 1) Trabalhos específicos de cada área (exemplos de indicadores: trabalhar na madeira, lavar carros); 2) Pessoas (exemplos de indicadores: colegas, formador); 3) Sem especificação (exemplo de indicador: gostar de tudo); 4) Realização de trabalho externo e 5) Ajudar os outros. Cada uma destas

subcategorias obteve, respectivamente, o seguinte número de menções: 18, 9, 9, 2, 1.

Por outro lado, no que diz respeito aquilo que os formandos menos gostam na formação profissional, regista-se a existência de 7 subcategorias de resposta, nomeadamente: 1) Sem especificação (exemplo de indicador: “*não há nada que goste menos*”); 2) Trabalhos específicos de cada área (exemplos de indicadores: lixar, limpar casas de banho); 3) Pessoas (exemplos de indicadores: colegas, formador); 4) Volume de trabalho (exemplo de indicador: muito trabalho a fazer); 5) Natureza do trabalho (exemplo de indicador: repetitividade do trabalho), A6) Realização de trabalho externo e A7) Sem opinião. As presentes categorias obtiveram, respectivamente, o seguinte número de menções: 15, 14, 4, 3, 1, 1, 1.

Como se pode verificar, os trabalhos específicos de cada área e a relação com os colegas e o formador constituem-se como aspectos que os formandos mais gostam na formação profissional. Constata-se, ainda, que um número considerável de formandos (15) não especifica aspectos particulares que sejam fonte de insatisfação. Estas informações, provenientes da análise de conteúdo, reforçam os resultados obtidos nas questões de resposta fechada que indicam que, de uma forma geral, os formandos estão satisfeitos.

De seguida, apresentam-se os valores das correlações entre as características individuais e contextuais dos formandos e o seu desempenho e satisfação na formação profissional.

Quadro 6 – Coeficientes de correlação

	Desempenho	Satisfação
WISC-III		
QI _V	-0.00	-0.32
QI _R	0.47	0.42
QI _{EC}	0.28	0.21
WAIS-III		
QI _R	0.34*	-0.21
MESSY		
Aptidões sociais apropriadas	0.10	0.21
Assertividade inapropriada	-0.20	-0.31*
Impulsividade e obstinação	-0.04	-0.17
Confiança excessiva	-0.19	-0.16
Ciúme e isolamento	-0.03	-0.31*
ICAC		
Aceitação/Rejeição social	0.12	-0.02
Auto-eficácia	0.17	0.18
Maturidade psicológica	0.23	0.25
Impulsividade/actividade	0.11	0.08
Total	0.27*	0.25
YSR		
Comportamento anti-social	-0.24	-0.33*

Quadro 6 (continuação)

	Desempenho	Satisfação
Problemas de atenção/hiperactividade	-0.08	-0.33*
Ansiedade/depressão	-0.21	-0.1
Isolamento	0.05	-0.24
Queixas somáticas	0.28*	-0.17
Problemas de pensamento/esquizóide	-0.14	-0.15
<i>Cluster</i> problemas anti-sociais	-0.16	-0.36*
<i>Cluster</i> emocional	-0.01	-0.20
Total	-0.24	-0.27*
EAS		
Apoio informativo	0.10	0.04
Apoio emocional	0.28*	0.16
Apoio instrumental	0.40**	0.19
Total	0.32*	0.16
Questionário de Factores de Risco		
Total	-0.15	-0.25

* p < 0.05 ** p < 0.01 Testes unicaudais.

Antes de proceder à análise das correlações obtidas, importa justificar as opções estatísticas que estiveram na base da sua determinação. Analisou-se a normalidade das variáveis através da distribuição de frequências e do teste de Kolmogorov-Smirnov. Em todas as variáveis, verificou-se a normalidade, pelo que se optou pela correlação de Pearson. No entanto, relativamente aos factores de risco, dado o nível de mensuração dos dados ser ordinal, utilizou-se a correlação de Spearman. Com efeito, no caso dos factores de risco, sabe-se que estes, quando presentes, exercem uma influência multiplicativa uns em relação aos outros (Barocas, Seifer & Sameroff, 1985).

Como se pode verificar as características individuais dos formandos correlacionam-se, de forma distinta, com o seu desempenho geral e a sua satisfação em relação à formação profissional.

Relativamente ao desempenho geral, em primeiro lugar, verifica-se que a inteligência, operacionalizada sob a forma do QI de Realização na WAIS-III, se correlaciona, de forma positiva e significativa, com o desempenho dos formandos. Isto é, quanto mais elevado é o valor do QI de Realização, mais favorável é a avaliação que o formador faz do seu desempenho.

Também o autoconceito global dos formandos surge correlacionado, de forma significativa, com o seu desempenho na formação profissional. Desta forma, e dado que a correlação estabelecida é positiva, quanto mais favorável é o autoconceito apresentado pelo formando, melhor é o seu desempenho geral.

De seguida, verifica-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre as queixas somáticas e o desempenho. Correlação esta que é surpreendente, uma vez que seria de esperar o efeito contrário, ou seja,

quanto mais queixas somáticas o formando apresentasse, menos favorável seria o seu desempenho.

Por último, verifica-se que o apoio social, percebido pelos formandos, se constitui como uma variável condicionadora do seu desempenho. Deste modo, o apoio emocional e, especialmente, o apoio instrumental, apresentam uma correlação positiva e significativa com o desempenho dos formandos, isto é, quanto mais os formandos se sentirem apoiados, melhor será o seu desempenho.

Relativamente à satisfação dos formandos, as correlações significativas encontradas dizem respeito a variáveis individuais não contempladas nas correlações com o desempenho. Desta forma, é possível constatar que a satisfação se correlaciona de forma negativa e significativa com aptidões sociais inapropriadas, designadamente a assertividade inapropriada e o ciúme e isolamento. O que significa que quanto mais aptidões sociais inapropriadas os formandos manifestam, menor é a sua satisfação em relação à formação profissional. Verifica-se ainda que a satisfação se correlaciona, negativa e significativamente, com uma componente disruptiva do comportamento (comportamento anti-social, problemas de atenção/hiperactividade, *cluster* problemas anti-sociais e total da escala), tal como avaliada pelo próprio através do YSR. Deste modo, quanto mais problemas de comportamento o formando apresenta menor é a sua satisfação.

Este padrão de correlações indica que défices ao nível das aptidões sociais e do comportamento, tal como avaliados pelo formando, apresentam uma associação negativa com a sua satisfação em relação à formação profissional.

Importa, ainda, referir que, além destas correlações significativas, variáveis como a maturidade psicológica, o autoconceito global e o número de factores de risco apresentam, com a satisfação, correlações próximas do nível de significância ($p < 0.05$).

V – Discussão

No que respeita à caracterização sócio-afectiva dos formandos, e considerando em primeiro lugar o domínio das aptidões sociais, os resultados encontrados indicam que os formandos da amostra apresentam alguns défices a este nível. Este tipo de défices encontra-se documentado em vários estudos realizados com jovens com deficiência mental (Neves, 1995; Claudino, 1997), pelo que se afigura relevante investir na formação dos jovens, ao nível das competências sociais apropriadas, de modo a promover o seu ajustamento pessoal e profissional.

Relativamente ao autoconceito, os resultados alcançados indicam-nos que, os jovens da amostra, parecem não revelar dificuldades a este nível. Este resultado, por um lado, poderá reflectir o facto de, realmente, os formandos não apresentarem um autoconceito debilitado. Contudo, por outro

lado, poderá ser o resultado de uma tentativa de aproximação às características que eles consideram existir, e ser valorizadas, no grupo de pares sem deficiência mental. Tal como assinala Evans (1998) em relação ao autoconceito de pessoas portadoras de deficiência mental, estas esforçam-se, muitas vezes, para se assemelharem aos seus pares. Por conseguinte, é possível que os formandos, ao responderem ao questionário, tenham direccionado as suas respostas de forma a transmitirem uma imagem positiva de si mesmos.

No âmbito dos problemas de comportamento, os formandos parecem não perceber problemas significativos. Este resultado pode indicar-nos que, de facto, de uma forma geral, os jovens da amostra não apresentam comportamentos disruptivos significativos. Segundo a nossa opinião, esta realidade retratada pelos formandos poderá dever-se, pelo menos em parte, ao facto de estes se encontrarem num processo formativo realizado num ambiente controlado e pautado por regras, onde existe uma relação próxima com o formador, ficando, assim, reduzida a probabilidade de desenvolver comportamentos disruptivos significativos. Todavia, parece-nos relevante considerar também a possibilidade de esta apreciação, feita pelo próprio, ter sido influenciada pelo efeito da desajustabilidade social.

Uma forma de esclarecer os resultados encontrados seria avaliar este domínio, a partir de uma fonte de informação externa, nomeadamente, o formador, e comparar essa informação com a apreciação feita pelo próprio formando.

Por último, no que diz respeito ao apoio social, verifica-se que os formandos se sentem pouco apoiados em termos emocionais. Este défice, sentido pelos formandos, poderá ser o resultado de dificuldades ao nível das relações afectivas, sendo nossa convicção que estas podem ser afectadas pela própria condição de deficiência e pelo meio social e familiar no qual o sujeito se insere.

Ainda na linha do domínio familiar, é possível constatar que, apesar de alguns formandos não apresentarem factores de risco familiar, a maioria confronta-se com essa realidade. Facto que, de acordo com a literatura revista, se encontra relacionado com o ajustamento psicossocial dos sujeitos (Forehand et al., 1998). Além do mais, esta exposição a factores de risco familiar pode conferir aos jovens uma condição de maior vulnerabilidade a vários níveis, nomeadamente, afectivo e emocional. Recordar-se que alguns dos jovens da amostra se encontram institucionalizados há vários anos, situação decorrente da sua exposição a contextos familiares disfuncionais, podendo assim justificar-se as suas carências a nível do apoio emocional.

No que diz respeito ao desempenho geral dos formandos, apesar de os formadores identificarem algumas dificuldades em áreas específicas, a sua apreciação é, de uma forma geral, positiva. Tendo em consideração os limites existentes ao nível da generalização deste resultado além da amostra estudada, consideramos que ele poderá indicar que, de uma forma genérica, os jovens com deficiência mental ligeira e, em menor extensão, moderada, não obstante as suas dificuldades, são capazes de atingir, pelo menos, alguns dos objectivos visados na formação profissional.

No âmbito da satisfação em relação à formação profissional, os formandos, de uma forma geral, encontram-se satisfeitos, todavia, as relações estabelecidas com os colegas e com os formadores constituem-se como os aspectos que geram menor satisfação. Uma possível explicação para este aspecto poderá residir em dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal, tal como, aliás, o atesta o padrão de correlações relativo à satisfação com a formação.

Relativamente às correlações, começamos por constatar que a inteligência, avaliada pela WAIS-III, se correlaciona de forma positiva com o desempenho geral dos formandos. No que respeita à WISC-III, esta correlação não se verificou, possivelmente, devido às dimensões reduzidas do grupo a que foi aplicada. O resultado obtido com a WAIS-III vai de encontro à revisão de estudos efectuada por Morris e Levinson (1995), a partir da qual concluíram que a inteligência, no caso dos sujeitos com deficiência mental, está associada a vários aspectos do seu ajustamento profissional.

Em seguida, verifica-se que quanto mais favorável é o autoconceito apresentado pelos formandos, melhor é o seu desempenho. Esta correlação entre autoconceito positivo e desempenho surge documentada por Judge, Erez e Bono (1998) que defendem que os trabalhadores que apresentam um autoconceito positivo estão mais motivados para realizar as suas funções e, assim, incrementar o seu desempenho. Estes autores consideram ainda que, pelo menos em alguns empregos, um autoconceito positivo pode constituir-se como um factor habilitativo (*ability factor*) que contribui para níveis mais elevados de desempenho no trabalho.

No caso específico dos formandos, é possível que aqueles que têm uma imagem de si mais positiva, que apresentam maior confiança nas suas capacidades, se sintam mais motivados para desempenhar com sucesso as suas tarefas de forma a manter a sua auto-imagem positiva. Inversamente, o sucesso na realização das tarefas pode contribuir para uma auto-imagem positiva. Com efeito, sabe-se que a ocorrência e, especialmente, a repetição de experiências de insucesso pode originar ou consolidar uma auto-imagem desfavorável passível de ser perpetuar ao longo do tempo.

De seguida, verifica-se que os formandos que percebem mais apoio em termos emocionais e instrumentais apresentam melhor desempenho.

A relação entre apoio social e nível de desempenho no trabalho surge documentada nos estudos por nós revistos no enquadramento teórico (Baruch-Feldam et al., 2002; Abualrub, 2004). Apesar de esta relação estar demonstrada em grupos profissionais sem deficiência, a sua pertinência revela-se também ao nível do grupo de formandos da amostra. Atendendo a que o apoio instrumental se reporta à ajuda proporcionada pelos outros no sentido de resolver problemas práticos (Matos & Ferreira, 2000), e, por isso, se torna útil em contexto de formação, parece-nos coerente que os formandos que se sentem mais apoiados a este nível apresentem melhor desempenho. Relativamente ao apoio emocional, como já tivemos oportunidade de referir, de uma forma geral, ele é menos percebido

pelos formandos. Contudo, a sua importância parece-nos evidente na medida em que pode proporcionar aos jovens uma segurança e estabilidade afectiva susceptíveis de promover o seu ajustamento global, passando pelo domínio profissional.

No que respeita às correlações com a satisfação, verifica-se que os formandos que apresentam défices ao nível das aptidões sociais e do comportamento manifestam menor satisfação em relação à formação profissional. Por um lado, é possível que a manifestação de competências sociais inapropriadas e de comportamentos menos correctos leve a um afastamento por parte dos colegas e a uma relação menos satisfatória com o formador. Esta situação, a verificar-se, pode suscitar no formando menor satisfação em relação à formação profissional, quer em termos gerais, quer ao nível das relações interpessoais estabelecidas. Por outro lado, a menor satisfação pode conduzir ou acentuar défices sociais e comportamentos disruptivos.

Uma vez analisados os resultados da investigação, gostaríamos de assinalar algumas dificuldades e limitações sentidas ao longo da realização deste trabalho. Em primeiro lugar, não podemos deixar de assinalar o facto de o tema da formação profissional na deficiência mental apresentar um suporte empírico restrito. Dada esta realidade, ao delinear os objectivos da investigação pretendemos recolher o máximo de informação acerca dos formandos e do próprio processo formativo, de modo a enriquecer o conhecimento nesta área.

Em segundo lugar, ressaltamos o facto de a população estudada, pelas suas próprias características, imprimir alguma limitação ao nível da recolha de dados. Isto porque as suas dificuldades cognitivas são susceptíveis de condicionar a sua compreensão da linguagem utilizada nos instrumentos de avaliação. Atendendo a este aspecto e, numa tentativa de minimizar o seu efeito, adoptaram-se procedimentos de administração específicos. Todavia, o facto de as respostas dos formandos, aos instrumentos de auto-resposta, terem sido registadas pelo examinador, poderá, ter influenciado o seu conteúdo no sentido da desejabilidade social. Este aspecto foi tido em conta no momento da interpretação dos resultados. Uma forma de contornar, pelo menos em parte, esta limitação seria recorrer a outra fonte de informação, nomeadamente, o formador, de modo a avaliar alguns dos constructos medidos nos questionários de auto-resposta que são passíveis de avaliação externa. Contudo, não se optou por esta via de modo a não sobrecarregar os formadores com o preenchimento de questionários.

Por último, estamos conscientes da dimensão reduzida da amostra e dos limites da generalização dos resultados obtidos a outros sujeitos, com deficiência mental, que se encontrem a realizar formação profissional. De forma a potenciar a representatividade da amostra, recorreremos a duas instituições diferentes, reunindo esforços para incluir na amostra o número máximo de formandos do 2º e 3º anos. A opção por estes anos de formação foi fundamentada, contudo, é possível levantar a questão de também esta escolha poder ter, de alguma forma, influenciado os resultados obtidos. O 1º

e 4º anos da formação constituem-se, respectivamente, como períodos de adaptação e de transição para o ambiente real de trabalho, podendo, pelas suas características específicas, levantar dificuldades particulares aos formandos. Deste modo, ao incluir estes formandos na amostra era possível que algumas variáveis como, por exemplo, o desempenho e a satisfação, apresentassem resultados distintos.

VI – Conclusões

Os resultados do presente estudo começam por indicar que os jovens da amostra se revelaram algo incharacterísticos no que diz respeito ao domínio sócio-afectivo, que o seu desempenho, de uma forma geral, é avaliado, pelos formadores, de forma positiva e que apresentam níveis elevados de satisfação.

O padrão incharacterístico destes jovens, ainda que passível de diversas interpretações e necessitando de ser replicado, contraria uma perspectiva eminentemente defectológica da deficiência mental.

No âmbito das correlações entre as características individuais dos formandos e o seu desempenho e satisfação na formação profissional, verificam-se padrões de correlação distintos para as duas variáveis. Deste modo, o desempenho surge correlacionado, de forma significativa e positiva, com a inteligência, o autoconceito global e o apoio social emocional e instrumental. Já em relação à satisfação, constata-se correlações significativas e negativas com as aptidões sociais e os problemas de comportamento.

Reflectindo um pouco sobre o significado da presente investigação, podemos sugerir que ela fornece, em primeiro lugar, um contributo empírico para o domínio da formação profissional dos jovens com deficiência mental ligeira e moderada. Ao traçar uma caracterização intelectual, sócio-afectiva e contextual de alguns destes jovens, assinalando as suas capacidades e dificuldades, poderá contribuir para o estabelecimento de algumas linhas de intervenção psicológica.

Em segundo lugar, tanto quanto é do nosso conhecimento, nenhum estudo anterior se debruçou sobre as características individuais dos formandos susceptíveis de influenciar o seu desempenho e satisfação, no que diz respeito à formação profissional. Os resultados por nós alcançados permitem identificar algumas variáveis relevantes, contudo, esta área, carece de mais investigação onde sejam tidas em conta quer outras variáveis (por exemplo, comportamento adaptativo), quer outras formas de avaliação e/ou operacionalização das variáveis contempladas no presente estudo. Julgamos que seria interessante, por exemplo, avaliar algumas variáveis que foram alvo de estudo, designadamente as aptidões sociais e os problemas de comportamento, recorrendo a outras fontes de informação próximas dos formandos. Este procedimento permitiria, além do mais, confrontar a visão do próprio formando, acerca destas características, com a visão das outras

peessoas.

Por último, consideramos que as conclusões retiradas desta investigação podem constituir-se como abonatórias do próprio processo de formação profissional. Tal como nos foi permitido verificar, os formandos, inseridos neste processo formativo, encontram-se sobremodo satisfeitos com os seus moldes e apresentam níveis de desempenho satisfatórios. Estes resultados colocam em evidência a importância de continuar a investir neste domínio, apostando na formação profissional, pessoal e social destes jovens de modo a possibilitar-lhes uma participação activa e produtiva na sociedade. Paralelamente a este investimento, importa não descurar a sensibilização da sociedade em relação ao indivíduo portador de deficiência, sendo esta uma “batalha” antiga, mas ainda longe de estar vencida.

VII – Bibliografia

Abualrub, R. F. (2004). Job stress, job performance, and social support among hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 1, 73-78.

Albuquerque, M. C. P. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Albuquerque, C. P. (2005). Deficiência mental ligeira: Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-110.

Albuquerque, C. P. & Simões, M. (2001). Análise do desempenho de crianças e jovens com deficiência mental na WISC-III. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. I., pp. 553-564). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.; Trad. de José Nunes de Almeida). Lisboa: Climepsi Editores.

Baptista, M. M. S. C. (1991). *A formação profissional dos deficientes mentais: Situações e alternativas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Barocas, R., Seifer, R. & Sameroff, A. (1985). Defining environmental risk: Multiple dimensions of psychological vulnerability. *American Journal of Community Psychology*, 4, 433- 447.

- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayana, D. & Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 84-93.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F. & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and students perspectives. *Exceptional Children, 4*, 509-529.
- Benz, M. R., Yovanoff, P. & Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children, 2*, 151-165.
- Bracken, B. A. & Lamprecht, M. S. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly, 2*, 103-121.
- Castilho, P. (2003). *A deficiência mental ligeira e a aceitação pelos pares: A importância das competências sociais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Chwalisz, K. & Vaux, A. (2000). Social support and adjustment to disability. In R. G. Frank & T. R. Elliot (Eds.), *Handbook of rehabilitation psychology* (pp. 537-552). Washington: American Psychological Association.
- Cinamon, R. G. & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly, 52*, 212-224.
- Claudino, A. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- De la Blétière, A. C. R. (1997). O deficiente mental e o emprego: Um projecto profissional realista. *Integrar, 13*, 41-46.
- DEC.-LEI n.º 247/89 de 5 de Agosto. Diário da Republica – I série
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly, 3*, 213- 241.
- Dunst, C. J. (1993). Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices. *Topics of Early Childhood and Special Education, 2*, 143-153.

Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J. & Kober, R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13, 95-107.

Evans, D. W. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: Organismic and contextual factors. In Y. A. Burack, R. M. Hodapp & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 462-480). Cambridge: Cambridge University Press.

Fernandes, M. M. (1997). Sobre o emprego de pessoas com deficiência. *Integrar*, 13, 5-13.

Figueiredo, A. M. J. (2001). *A formação profissional de jovens deficientes mentais: Perspectivas dos formandos, encarregados de educação e formadores: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto Superior Miguel Torga.

Fonseca, A. C. & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.

Forehand, R., Biggar, H. & Kotchick, B. A. (1998). Cumulative risk across family stressors: Short and long-term effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 119-128.

Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms and interventions* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Genelioux, M. M. (2005). *Emprego apoiado e satisfação. A perspectiva de pessoas integradas em mercado competitivo de trabalho*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 4, 377- 415.

Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.

Hanley-Maxwell, C. & Collet-Klingenberg, L. (1997). Curricular choices related to work: Restructuring curricula for improved work outcomes. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs* (pp. 155-183). Austin: Pro-Ed.

Heal, L. W. & Rusch, F. R. (1995). Predicting employment for students who leave special education high school programs. *Exceptional Children*, 5, 472-487.

IEFP (2007). Programa Constelação – Modalidades de intervenção. Consultado em Julho 2007, <http://www.iefp.pt>.

INE/DGOTDU (1998). *Tipologia das Áreas Urbanas*. Lisboa: INE.

Judge, T. A., Erez, A. & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167-187.

Kiernan, W. (2000). Where we are now: Perspectives on employment of persons with mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2, 90-96.

Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Hove: Psychology Press.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Schalock, R. L., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tassé, M., Snell, M. E., Coulter, D. L., Borthwick-Duffy, S. A., Reeve, A. A., Buntinx, W. H. E. & Craig, E. M. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of support* (10th ed.). Washington: American Association on Mental Retardation.

Martins, M. A. D. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional. Um estudo acerca da importância dos aspectos sócio-relacionais na fase de transição para a vida activa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Matos, A. P. & Ferreira, A. (2000). Desenvolvimento duma Escala de Apoio Social: Alguns dados sobre a sua fiabilidade. *Psiquiatria Clínica*, 21, 243-253.

- Matson, J. L. & Hammer, D. (1996). Assessment of social functioning. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 157-163). Washington: American Psychological Association.
- Maughan, B., Collishaw, S. & Pickles, A. (1999). Mild mental retardation: Psychosocial functioning in adulthood. *Psychological Medicine*, 29, 351-366.
- Moran, R. R., McDermott, S. & Butkus, S. (2001). Getting a job, sustaining a job, and losing a job for individuals with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 237-244.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morningstar, M. E. (1997). Critical issues in career development and employment preparation for adolescents with disabilities. *Remedial and Special Education*, 5, 307-320.
- Morris, T. W. & Levinson, E. M. (1995). Relationship between intelligence and occupational adjustment and functioning: A literature review. *Journal of Counseling & Development*, 5, 503-514.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24, 16-26.
- Neves, P. M. M. C. (1995). *Formação profissional e emprego de deficientes mentais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Olson, D., Cioffi, A., Yovanoff, P. & Mank, D. (2001). Employers' perceptions of employees with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 125-133.
- Osofsky, J. D. & Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 54-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petrovski, P. & Gleeson, G. (1997). The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 3, 199-211.

- Phelps, L. A. & Hanley-Maxwell, C. (1997). School-to-work transition for youth with disabilities: A review of outcomes and practices. *Review of Educational Research*, 67, 197-226.
- Pierce, K., McDermott, S. & Butkus, S. (2003). Predictors of job tenure for new hires with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 369-380.
- Pinto Gouveia, J. & Robalo, M. (1983). *Escala de Aptidões Sociais de Matson*. Manuscrito não publicado.
- Roth, P. L. (1994). Missing data: A conceptual review for applied psychologists. *Personnel Psychology*, 3, 537-557.
- Sameroff, A. J. (2000). Dialectical processes in developmental psychopathology. In A. J. Sameroff, L. Michael & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 23-40). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Saunders, J. L., Leahy, M. J., McGlynn, C. & Estrada-Hernandéz, N. (2006). Predictors of employment outcomes for persons with disabilities: An integrative review of potential evidenced-based factors. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 2, 3-20.
- Serra, A. V. (1995). Inventário clínico de auto-conceito. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 151-163). Braga: APPORT.
- Stephens, D. L., Collins, M. & Dodder, R. A. (2005). A longitudinal study of employment and skill acquisition among individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 469-486.
- Su, C-Y., Lin, Y-H., Wu, Y-Y. & Chen, C-C. (in press). The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.
- Szymanski, E. M. (2000). Disability and vocational behavior. In R. G. Frank & T. R. Elliot (Eds.), *Handbook of rehabilitation psychology* (pp. 499-517). Washington: American Psychological Association.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needman Heights: A Pearson Education Company.
- Unger, D. G. & Powell, D. R. (1980). Supporting families under stress: The role of social networks. *Family Relations*, 29, 566-574.

Wechsler, D. (2001). *WAIS-III: Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos - III* (3ª ed.). Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Wechsler, D. (2003). *WISC-III: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - III* (3ª ed.). Lisboa: CEGOC-TEA.

Wehman, P. (1995). *Individual transition plans. The teacher's curriculum guide for helping youth with special needs*. Austin: Pro-Ed.

Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.

Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Knowlton, H. E. & Kozleski, E. B. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.

World Health Organization (1992). *The ICD-10. Classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

Anexos

Anexo 1: Escala de Avaliação de Aptidões Sociais de Matson (versão aluno) – MESSY.

Escala de Avaliação de Aptidões Sociais de Matson (Messy)
(Johnny Matson, 1983)
(Tradução e adaptação de Pinto Gouveia e Margarida Robalo)

Nome:
Idade: Sexo: F M Ano que frequenta:
Anos que repetiu:
Escola:

Instruções:

Este é um questionário de Comportamento Social. A resposta é dada de acordo com a frequência do comportamento ou maneira de ser, indicados para cada uma das perguntas.

O questionário é confidencial, o que quer dizer que ninguém vai saber quais foram as suas respostas.

Responda com sinceridade e de acordo com o número de vezes que o comportamento lhe acontece, não com o número de vezes que gostaria ou deveria acontecer.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
1. Costumo fazer rir os outros (conto anedotas, histórias com piada, etc)	1	2	3	4	5
2. Gosto de assustar e meter medo às outras pessoas.	1	2	3	4	5
3. Fico zangado com facilidade	1	2	3	4	5
4. Gosto de mandar nos outros, de dizer às pessoas o que devem fazer em vez de perguntar	1	2	3	4	5
5. Costumo queixar-me às outras pessoas	1	2	3	4	5
6. Costumo interromper os outros quando estão a falar	1	2	3	4	5
7. Costumo utilizar as coisas dos outros sem pedir	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
8. Costumo contar histórias nem sempre verdadeiras a meu respeito	1	2	3	4	5
9. Costumo olhar para as pessoas quando estou a falar com elas	1	2	3	4	5
10. Tenho muitos amigos	1	2	3	4	5
11. Quando me zango costumo dar bofetadas ou bater nos outros.	1	2	3	4	5
12. Quando um amigo meu está magoado ajudo-o.	1	2	3	4	5
13. Quando um amigo meu está triste faço por animá-lo.	1	2	3	4	5
14. Faço “cara de mau” aos outros.	1	2	3	4	5
15. Tenho inveja dos outros quando fazem as coisas bem feitas	1	2	3	4	5
16. Fico contente quando os outros fazem as coisas bem feitas.	1	2	3	4	5
17. Costumo apontar as faltas ou os erros dos outros.	1	2	3	4	5
18. Gosto sempre de ser o primeiro.	1	2	3	4	5
19. Não costumo cumprir as promessas que faço	1	2	3	4	5
20. Quando simpatizo com alguém gosto de lho dizer.	1	2	3	4	5
21. Às vezes minto para conseguir o que quero.	1	2	3	4	5
22. Costumo provocar e aborrecer as pessoas.	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
23. Costumo dirigir-me às pessoas e iniciar conversas.	1	2	3	4	5
24. Agradeço e fico contente quando alguém faz alguma coisa por mim.	1	2	3	4	5
25. Gosto de estar sozinho(a).	1	2	3	4	5
26. Sinto-me pouco à vontade a falar com as pessoas.	1	2	3	4	5
27. Costumo saber guardar um segredo.	1	2	3	4	5
28. É-me fácil fazer amigos.	1	2	3	4	5
29. Faço de propósito por ofender e “chatear” as pessoas.	1	2	3	4	5
30. Costumo fazer troça dos outros.	1	2	3	4	5
31. Costumo “andar atrás” dos meus amigos.	1	2	3	4	5
32. Olho para as pessoas quando elas estão a falar.	1	2	3	4	5
33. Penso sempre que sei tudo.	1	2	3	4	5
34. Costumo partilhar o que tenho com os outros.	1	2	3	4	5
35. Costumo ser teimoso.	1	2	3	4	5
36. Comporto-me como se fosse melhor do que os outros.	1	2	3	4	5
37. Costumo dizer aquilo que penso.	1	2	3	4	5
38. Costumo pensar que os outros estão a gozar comigo mesmo quando isso não é verdade.	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
39. Costumo fazer barulhos (com a boca e o nariz) que incomodam os outros.	1	2	3	4	5
40. Costumo tratar as coisas dos outros tão bem como trato as minhas.	1	2	3	4	5
41. Costumo falar mais alto do que os outros.	1	2	3	4	5
42. Costumo tratar as outras pessoas pelo nome.	1	2	3	4	5
43. Habitualmente pergunto se posso ajudar em alguma coisa.	1	2	3	4	5
44. Gosto de ajudar as pessoas.	1	2	3	4	5
45. Esforço-me sempre por ser melhor do que os outros.	1	2	3	4	5
46. Costumo fazer perguntas quando falo com as outras pessoas.	1	2	3	4	5
47. Costumo ver os meus amigos com frequência.	1	2	3	4	5
48. Costumo brincar (divertir-me) sozinho.	1	2	3	4	5
49. Sinto-me sozinho.	1	2	3	4	5
50. Habitualmente não gosto de magoar as pessoas.	1	2	3	4	5
51. Gosto de fazer o papel de “chefe”.	1	2	3	4	5
52. Costumo brincar e divertir-me com os meus colegas.	1	2	3	4	5
53. Ando muitas vezes à “pancada” com os outros.	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
54. Às vezes tenho inveja dos outros.	1	2	3	4	5
55. Gosto de fazer coisas para as pessoas que são simpáticas para mim.	1	2	3	4	5
56. Costumo perguntar às pessoas, como estão, o que têm feito, etc.	1	2	3	4	5
57. “Colo-me” às pessoas mesmo quando sinto que elas estão fartas de mim.	1	2	3	4	5
58. Habitualmente dou mais explicações do que é preciso.	1	2	3	4	5
59. Costumo rir das histórias com piada que ouço contar.	1	2	3	4	5
60. Para mim o mais importante é ganhar.	1	2	3	4	5
61. Gosto de fazer troça e magoar os outros.	1	2	3	4	5
62. Procuo a companhia dos outros, mesmo daqueles que por vezes me ofendem.	1	2	3	4	5

Anexo 2: Escala de Apoio Social – EAS.

EAS

Matos, A. P. & Ferreira, A. P. (1999)

Gostaríamos de lhe colocar várias questões acerca do seu relacionamento com as pessoas com quem costuma conviver. Interessa-nos, especialmente, saber qual o apoio social que habitualmente recebe, quer a nível emocional quer a nível de resolução de problemas de vida.

Leia cuidadosamente cada questão e coloque uma cruz (X) no quadrado que melhor se adapta ao seu caso.

Responda verdadeira, rápida e espontaneamente a cada questão.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, deve responder de acordo com o seu caso.

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo muitíssimo
1. Se tiver um problema grave, sei que alguém se levantaria ao meio da noite para falar comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não tenho ninguém a quem possa demonstrar como sou realmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho alguém que me encoraja em situações emocionais delicadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando é necessário falar de mim, contar os meus segredos, desejos, medos... sei de alguém que me ouviria com prazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não tenho ninguém, a quem possa demonstrar que estou aborrecido, nervoso ou deprimido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As minhas relações próximas transmitem-me sensações de segurança e bem-estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tenho alguém que me fornece informações úteis em caso de me sentir um pouco desorientado com algum problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumo aconselhar-me com pessoas amigas quando tenho problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumo perguntar aos que me rodeiam o que devo fazer para resolver assuntos mais sérios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho pessoas com quem posso contar, em caso de doença ou qualquer outra situação de emergência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tenho pessoas com quem posso contar, para tomar conta dos meus filhos (ou de outros familiares que dependam de mim), quando quero sair por algum tempo ou divertir-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quando preciso de ajuda financeira, não tenho ninguém a quem possa recorrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Não tenho ninguém a quem possa pedir pequenos favores e ofertas (por exemplo: comida, tomar conta do correio, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Quando me sinto com demasiadas responsabilidades e exigências profissionais, não tenho ninguém que me "estenda a mão".
15. Quando não tenho dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades básicas diárias, sei a quem recorrer.
16. Quando me sinto sobrecarregado com tarefas domésticas, não tenho quem me ajude.

Anexo 3: Questionário de Satisfação.

Questionário de Satisfação

Este questionário pretende avaliar em que medida estás satisfeito com a formação profissional.

As tuas respostas não serão comunicadas a ninguém.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que respondas com sinceridade e de acordo com a tua opinião.

A tua ajuda é muito importante.

Nome do formando:

Área de formação:

Ano de formação:

Lê com atenção as frases **1**, **2** e **3** e faz uma cruz (X) na resposta que estiver de acordo com a tua opinião.

1. Gosto da minha área de formação.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

2. Gostava de mudar de área de formação.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

Se concordas, porque motivo gostavas de mudar de área?

3. Gostava de mudar algumas coisas na formação.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

Se concordas, quais as coisas que gostarias de mudar?.....

Lê as frases **4** e **5** e escreve nas linhas as coisas de que mais gostas e de que menos gostas na tua área de formação.

4. O que mais gosto na minha área de formação é:

.....
.....
.....

5. O que menos gosto na minha área de formação é:

.....
.....
.....

Lê com atenção **todas** as frases seguintes e em cada uma, faz uma cruz (X) na resposta que estiver de acordo com a tua opinião.

6. Penso que a formação me vai ajudar a conseguir um emprego.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

7. Tenho uma boa relação com os colegas da minha área.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

8. Sinto-me à vontade para pedir ajuda ao(à) formador(a) quando preciso.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

9. A formação deve ter uma parte teórica e outra prática.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

10. A minha área de formação tem boas condições para aprender.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

11. Os meus colegas da área ajudam-me quando eu preciso.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

12. Tenho uma boa relação com o(a) formador(a) da minha área.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

13. Agrada-me que a formação tenha um ano de estágio num posto de trabalho.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

14. Sinto-me desmotivado(a) em relação à minha área de formação.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

15. O(a) formador(a) da minha área explica as matérias de forma simples.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

16. Gosto do horário em que funciona a formação.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

17. Gosto do trabalho que faço na minha área.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

18. Desagrada-me que a formação dure 4 anos.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

19. As matérias que aprendo na minha área vão-me ser úteis no futuro.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

20. A bolsa de formação que me dão todos os meses é suficiente.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

21. Gosto das matérias ensinadas na minha área.

Não Concordo Concordo Pouco Concordo Muito

Obrigado pela tua ajuda.

Anexo 4: Questionário de Factores de Risco.

Questionário de Factores de Risco

O questionário que a seguir se apresenta insere-se num Projecto de Investigação, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, subordinado ao tema: “A Formação Profissional nos Jovens com Deficiência Mental: Factores Condicionantes do Desempenho e da Satisfação.”

O questionário pretende avaliar os factores de risco familiar aos quais os jovens estiveram ou estão expostos. As respostas dadas são confidenciais. A sua colaboração é muito importante. Estamos disponíveis para responder a quaisquer questões relativas ao preenchimento do questionário.

Nome do formando:

Nome do técnico de serviço social:

Leia cada uma das seguintes afirmações e, de acordo com a história familiar do(a) jovem, assinale com uma cruz (X) a resposta que se aplica ao seu caso.

Em relação a algumas afirmações, se elas se aplicarem à história familiar do(a) jovem, mas apenas disserem respeito a um dos progenitores, sublinhe a qual deles a afirmação se aplica (**Mãe ou Pai**). Se a afirmação se aplicar à história familiar do(a) jovem e disser respeito a ambos os progenitores, sublinhe os dois (**Mãe e Pai**).

No caso do(a) jovem ter substitutos parentais, responda ao questionário tendo em conta toda a sua história familiar.

1. O(a) jovem provém de uma família monoparental.

Sim Não Não sei

2. O(a) jovem foi abandonado(a) pelo(s) pai(s).

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

3. Os pais do(a) jovem estão separados ou divorciados.

Sim Não Não sei

4. O(a) jovem provém de uma família de baixo nível socioeconómico.

Sim Não Não sei

5. O(s) pais do(a) jovem apresenta(m) problemas de alcoolismo.

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

6. O(a) jovem foi vítima de maus tratos (físicos e/ou psicológicos).

Sim Não Não sei

7. O(s) pai(s) do(a) jovem faleceram.

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

8. O(a) jovem tem mais que 4 irmãos.

Sim Não Não sei

9. O(s) pai(s) do(a) jovem apresenta(m) problemas de toxicod dependência.

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

10. O(a) jovem foi vítima de abuso sexual.

Sim Não Não sei

11. O(s) pai(s) do(a) jovem abandonara(m) o lar.

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

12. O(a) jovem foi vítima de negligência por parte do(s) pai(s).

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

13. O(s) pai(s) do(a) jovem apresenta(m) dificuldades em desempenhar as tarefas parentais.

Sim Não Não sei

Se Sim, sublinhe qual : *Mãe Pai*

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 5: Questionário de Desempenho.

Questionário de Desempenho

O questionário que a seguir se apresenta insere-se num Projecto de Investigação, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, subordinado ao tema: “A Formação Profissional nos Jovens com Deficiência Mental: Factores Condicionantes do Desempenho e da Satisfação.”

O questionário pretende caracterizar o desempenho geral do formando na área de formação profissional. As respostas dadas são confidenciais. A sua colaboração é muito importante. Estamos disponíveis para responder a quaisquer questões relativas ao preenchimento do questionário.

Nome do formando:

Área de formação:

Ano de formação:

Nome do monitor:

Idade: Escolaridade:

Leia atentamente cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e assinale, com um círculo, o número que melhor caracteriza a frequência com que o comportamento é exibido pelo formando.

Se o formando **nunca** apresenta o comportamento referido faça um círculo à volta do 1. Se o comportamento ocorre **poucas vezes** faça um círculo à volta do 2. Se ocorre **algumas vezes** faça um círculo à volta do 3. Se ocorre **muitas vezes** faça um círculo à volta de 4 e se ocorre **sempre** faça um círculo à volta do 5.

Em caso de erro ou mudança de escolha risque o círculo feito e faça outro no local pretendido.

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Algumas Vezes</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Sempre</i>
1. Chega a horas à área.	1	2	3	4	5
2. Trabalha de modo independente.	1	2	3	4	5
3. Realiza as tarefas sem motivação.	1	2	3	4	5
4. Expressa as suas opiniões de forma adequada.	1	2	3	4	5
5. Traduz as ordens do monitor em acções correspondentes.	1	2	3	4	5
6. Respeita as regras num trabalho de grupo.	1	2	3	4	5
7. Demonstra iniciativa.	1	2	3	4	5
8. Compreende as instruções que lhe são dadas para a realização das tarefas.	1	2	3	4	5
9. Vem para a área todos os dias.	1	2	3	4	5
10. Realiza as actividades no tempo disponível.	1	2	3	4	5
11. Respeita as normas de segurança da área.	1	2	3	4	5
12. Tem dificuldades na expressão verbal.	1	2	3	4	5
13. Ajuda o monitor na realização de algumas tarefas.	1	2	3	4	5
14. Perturba os colegas no decorrer das actividades.	1	2	3	4	5
15. Tem cuidados de higiene no trabalho que realiza.	1	2	3	4	5

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Algumas Vezes</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Sempre</i>
16. Memoriza a informação que lhe é transmitida.	1	2	3	4	5
17. Justifica as faltas.	1	2	3	4	5
18. Tem um ritmo de trabalho contínuo.	1	2	3	4	5
19. Gosta de estar na área.	1	2	3	4	5
20. Fala na sua vez.	1	2	3	4	5
21. Sabe ouvir o monitor.	1	2	3	4	5
22. Participa em actividades de grupo.	1	2	3	4	5
23. Suja a farda de trabalho sem necessidade.	1	2	3	4	5
24. É capaz de fazer a tarefa tal como lhe foi explicado.	1	2	3	4	5
25. Justifica os atrasos.	1	2	3	4	5
26. Mostra uma produtividade satisfatória.	1	2	3	4	5
27. Revela interesse em aprender mais.	1	2	3	4	5
28. Interrompe os outros quando estão a falar.	1	2	3	4	5
29. Solicita ajuda ao monitor quando tem dificuldades.	1	2	3	4	5
30. Tem uma boa relação com os colegas.	1	2	3	4	5
31. Mantém o equipamento da área cuidado.	1	2	3	4	5
32. Tem dificuldade em aprender as matérias expostas.	1	2	3	4	5

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Algumas Vezes</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Sempre</i>
33. Avisa antecipadamente que vai faltar.	1	2	3	4	5
34. Aperfeiçoa o trabalho que realiza.	1	2	3	4	5
35. Solicita tarefas adicionais quando termina uma tarefa.	1	2	3	4	5
36. Ajuda os colegas quando eles precisam.	1	2	3	4	5
37. Rejeita as chamadas de atenção feitas pelo monitor.	1	2	3	4	5
38. É capaz de reter uma sequência de trabalho.	1	2	3	4	5
39. Avisa antecipadamente que vai chegar atrasado.	1	2	3	4	5
40. Deixa as actividades incompletas.	1	2	3	4	5
41. Usa um tom de voz apropriado.	1	2	3	4	5
42. Utiliza os meios de protecção individual (ex.: luvas, óculos).	1	2	3	4	5
43. Consegue estar atento durante mais de 15 minutos.	1	2	3	4	5
44. Sabe expressar desacordo.	1	2	3	4	5
45. Conhece as ferramentas e os utensílios que utiliza na área.	1	2	3	4	5

**VERIFIQUE, POR FAVOR, SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.
MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.**