

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOPROFISSIONAIS EM INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Maria da Glória Franco
Ana Sofia Rodrigues
Nuno Rodrigues
Simone Telo

Resumo: De entre todas as transições pelas quais o ser humano passa ao longo da sua vida, a transição para a vida adulta (TVA) é uma das mais desafiantes, pois implica a entrada no mercado laboral, tarefa difícil para indivíduos com e sem incapacidade intelectual. Relativamente à procura do primeiro emprego, explorou-se as características mais valorizadas no mercado de trabalho e, entre outras, destacam-se as habilidades sociais e socioprofissionais. Torna-se, por isso, fundamental apostar em programas de desenvolvimento destas habilidades, de forma a preparar melhor as pessoas com incapacidade intelectual para os desafios da TVA. Assim sendo, contruiu-se e aplicou-se o programa de intervenção “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais”, avaliando-se se o mesmo promove o desenvolvimento de habilidades socioprofissionais em indivíduos com incapacidade intelectual, bem como se essas habilidades desenvolvidas se mantêm ao longo do tempo. Com uma amostra de 10 indivíduos institucionalizados, divididos em dois grupos homogêneos, as avaliações realizadas basearam-se na metodologia *multiple probe design*, aplicando-se uma forma adaptada do Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Os resultados apontam para uma evolução após a intervenção no grupo dois. Contudo, registou-se alguma dificuldade em manter as aquisições ao longo do tempo. Em suma, é importante continuar a refletir sobre as temáticas abordadas, contribuindo para a consolidação e evolução dos conhecimentos científicos, assim como para uma profícua adaptação da intervenção às idiossincrasias dos indivíduos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Transição para a vida adulta, treino de habilidades sociais, incapacidade intelectual, necessidades especiais.

Abstract

The transition to adulthood is an important moment in the life of any person and, among other challenges, implies working. Getting the first job is an arduous task for everyone, but it becomes even more difficult for the population with intellectual disability, because there are still barriers and bias of people who works on the organizations that have not been overcome. Considering that social and socio-professional skills have been increasingly valued in this context, it is fundamental to develop them too with this population, to increase their probability of starting work practice. Thus, the present study aims to understand if the intervention program "Sou

Capaz – Socio-professional Skills Development Program" promotes improvements in the socio-professional skills of these people, and if these improvements are maintained over time.

In this study, a sample of 10 subjects institutionalized in a PISS of Funchal was used. This research is characterized as a descriptive case study, which use a quantitative approach and a multiple probe design methodology. Two instruments were applied: the Social Skills Inventory (SSI) in an adapted form, and the Professional Social Skills Observation System (PSSOS). The results have shown that the program has contributed to some of the evolution after the intervention, in some socio-professional skills evaluated, still follow up assessments have shown that some of the improvements did not have persisted over time. Therefore, one of the main conclusions is that it is imperative to reflect and optimize the structure of psychoeducational programs for the population with intellectual disability, relying on scientific evidence.

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

Introdução

O ser humano passa por várias transições ao longo da sua vida, e uma das mais marcantes é, sem dúvida, a passagem da formação académica para o ingresso numa atividade laboral (Marques, 2013). Todas as definições de Transição para a Vida Adulta (TVA) parecem abarcar três ideias chave: remetem para um processo, ou seja, a transição necessita de uma preparação prévia e de um tempo para que possa ocorrer; é um transfer, na medida em que é uma passagem de um nível escolar para um estágio diferente; e é uma mudança, não só em termos profissionais, mas também pessoais (Marques, 2013; Soriano, 2002).

Todavia, tendo em conta a sociedade atual, caracterizada pela globalização, desenvolvimento de tecnologias de informação, crise no emprego e competitividade, o desafio desta transição é ainda mais iminente. Além disso, a crise socioeconómica da maioria dos países ocidentais industrializados tende a provocar sentimentos de desconforto e insegurança numa grande parte da população, onde também se inserem grupos específicos como as pessoas com incapacidade (Marques, 2013; Santilli, Nota, Ginevra, & Soresi, 2014; Savickas et al., 2009).

De acordo com Savickas e os seus colaboradores (2009), as novas conceções de vida no trabalho determinam que a carreira pertence à pessoa e não à organização e, por essa mesma razão, como salienta Del Prette e Pereira (2008), cabe ao indivíduo,

independentemente das suas especificidades, acompanhar e assimilar as transformações e expectativas do contexto laboral, de forma a assegurar as condições mínimas de acesso e permanência no mesmo (Ribeiro, 2009).

Para as pessoas com incapacidade, começar uma atividade profissional fora dos meios de proteção permite, entre outras coisas, abandonar a sua condição de “diferente” e experimentar a rotina diária dos restantes indivíduos, lutando pela sua sobrevivência e manutenção, assim como minimizar a estigmatização. O trabalho atua como uma das principais vias de inclusão social, pois permite ao indivíduo beneficiar de uma vida mais independente e autónoma. Tem igualmente um efeito reabilitador, pois contribui para o aumento da autoestima, do nível de ajustamento e realização pessoal, interação social, sentimento de pertença e capacidade, e construção de identidade. A impossibilidade de trabalhar aumenta a sua exclusão, acentua a submissão aos outros e enfraquece a noção de identidade pessoal (Mendes, Nunes, Ferreira & Silveira, 2004; Santilli et al., 2014; Toldrá, Marque & Brunello, 2010).

Assim sendo, a educação para o trabalho deveria ser uma área prioritária junto desta população. É importante capacitar as pessoas com necessidades especiais para exercerem uma atividade profissional, assim como auxiliá-los no processo de inserção no mercado de trabalho (Mendes et al., 2004). Tendo em conta o atual foco do mercado de trabalho nas habilidades interpessoais e sociais, e com base nos estudos efetuados que afirmam que o desenvolvimento de habilidades socioprofissionais contribui para a preparação do indivíduo para o trabalho, dando-lhe melhores condições de empregabilidade e de progressão profissional (Pereira-Guizo, Del Prette & Del Prette, 2012), torna-se igualmente fulcral dotar estes indivíduos destas habilidades. Esta aprendizagem permitir-lhes-á ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar uma maior autonomia, o que culminará num efeito reabilitador e contribuirá para um aumento da autoestima, ajustamento pessoal, inclusão social e diminuição da estigmatização (Mendes et al., 2004).

Uma das grandes mudanças na intervenção com estes sujeitos centra-se na passagem de uma perspetiva deficitária e individualista, centrada nas incapacidades do sujeito, para uma perspetiva educativa e biopsicossocial, englobando não só a sua capacidade para aprender, mas também a sua interação com o contexto. Destaca-se, por

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

essa mesma razão, o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner como um bom modelo explicativo e interventivo nas dificuldades sentidas no momento da transição, pois assenta numa perspetiva interacionista, pressupõe o desenvolvimento ao longo da vida e orienta para o desenvolvimento de carreira. Por se centrar na relação pessoa-ambiente e na sua dinâmica – imprescindível para o desenvolvimento e transformação – aplica-se ao processo de TVA, pois torna-se inexequível explicar o desenvolvimento vocacional sem perspetivar a realidade onde este ocorre, isto é, sem ter em conta o sujeito, os seus contextos de vida e o ambiente. O estudo das interações pessoa-ambiente permite compreender o comportamento vocacional do sujeito, estabelecer algumas relações de causalidade e compreender qual o seu possível futuro desenvolvimento laboral. Nesta perspetiva, é tida igualmente em conta a singularidade do sujeito e, posto isto, a intervenção educacional deverá centrar-se não só no ambiente, mas também nas expectativas do sujeito. Por ter um carácter holístico e integrador, esta intervenção deverá ocorrer em ambientes normalizados e não em situações simuladas e segregadoras. Aliás, este é, em rigor, o objetivo da orientação vocacional: a inserção do sujeito de forma real e satisfatória na vida pós-escolar (Ferreira, 2012; Marques, 2013; Savickas & Porfeli, 2012).

Na verdade, a forma como o sujeito interage com o meio condiciona os seus interesses, motivações, necessidades e aptidões. Desta feita, o processo de TVA é fortemente influenciado pela qualidade dos fatores socio-relacionais, isto é, por fatores que promovem a competência social (Ferreira, 2012). De acordo com Furtado e Pereira-Silva (2014), no contexto ocupacional, bem como noutros contextos – familiar, educacional ou comunitário – estabelecem-se relações e interações que promovem o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais, psicológicas, intelectuais, motoras e práticas. Por conseguinte, a realização de uma orientação e capacitação profissional conduzirá ao desenvolvimento de habilidades que, por sua vez, serão úteis aquando da inclusão do sujeito com incapacidade no mercado de trabalho. Portanto, sugere-se que, mediante um apoio pós-escolar, treino laboral e treino de competências académicas, sociais e de procura de emprego, haja um acesso mais facilitado ao mercado de trabalho. Desta forma, é importante que os processos de profissionalização sejam eficazes. Para que as transições sejam eficazes, estas “(...) exigem um trabalho e uma partilha entre

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

vários elementos durante o processo de planificação: aluno, pais, psicólogo, professores, órgãos de gestão, comunidades, etc.” (Ferreira, 2012, p.40). O processo de transição será mais eficaz se houver: uma planificação centrada no aluno, que deverá incluir a sua participação; um enfoque no desenvolvimento de competências não só para o emprego, mas também para a vida e para o lazer; uma colaboração entre os vários serviços, possibilitando a realização de formações práticas em contexto laboral; um envolvimento por parte da família; e a existência e implementação de legislação, bem como medidas práticas, que protejam os direitos dos jovens (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Furtado & Pereira-Silva, 2014; Marques, 2013).

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

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

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

Tendo em conta a literatura anteriormente referida, trabalhar as competências sociais revela-se fundamental para as pessoas com necessidades especiais, pois os défices sociais que normalmente apresentam podem dificultar a TVA (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012; Marques, 2013).

Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais

Alguns estudos indicam que as competências sociais são particularmente valorizadas pelos empregadores (Ribeiro, 2009). Outros indicam que as habilidades socioprofissionais revelam ser cada vez mais importantes na inserção no mercado de trabalho (Del Prette & Pereira, 2008; Del Prette & Del Prette, 2013). Na verdade, na literatura, a distinção entre competência e habilidade não é clara, embora tenham surgido muitas definições nos últimos trinta anos. Porém, é claro que o construto de competência tem um caráter polissémico e, portanto, múltiplos significados e interpretações, o que implica desde logo um cuidado especial na sua utilização (Bolsoni-Silva, 2002; Ferreira, 2014; Silva, Silva, Grabowski, Coelho & Zucchetti, 2017).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

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

Del Prette e Del Prette (2001, 2013) diferenciam os construtos de performance social, competência social e habilidade social. O termo *performance social* representa qualquer comportamento, ou sequência de comportamentos, que ocorrem numa situação social, podendo ser caracterizados ou não como uma competência social. Por sua vez, a *competência social* é definida como um atributo avaliativo da performance social anteriormente referida, estando dependente da sua funcionalidade e coerência com os pensamentos e sentimentos do indivíduo. Ou seja, é a capacidade do indivíduo para organizar pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando com as exigências imediatas e não imediatas do ambiente. Já o termo *habilidade social* refere-se a um conjunto de classes de comportamento que existem no repertório do indivíduo e que contribuem para uma performance socialmente competente (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni- Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001, 2013).

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

1. *habilidades sociais de comunicação* – perguntar e responder a questões, pedir *feedback*, gratificar/elogiar, dar *feedback*, ter iniciativa e manter/finalizar conversas;
2. *habilidades sociais de civismo* – dizer por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar e despedir-se;
3. *habilidades sociais de assertividade, direito e cidadania* – manifestar a sua opinião, concordar, discordar, perguntar/pedir, aceitar ou recusar pedidos, pedir desculpa, admitir erros, interagir com a autoridade, estabelecer relações afetivas/sexuais, acabar uma relação, demonstrar raiva/desagrado, solicitar mudanças de comportamento e lidar com críticas;

4. *habilidades sociais de empatia* – parafrasear, refletir sentimentos e expressar suporte;
5. *habilidades sociais de trabalho* – coordenar grupos, falar em público, resolver problemas, tomar decisões, mediar conflitos e possuir habilidades socioeducacionais;
6. *habilidades sociais para expressar sentimentos positivos* – fazer amigos, expressar solidariedade e cultivar amor.

Del Prette e Del Prette (2001) e Bolsoni-Silva (2002) salientam ainda a importância da automonitorização, definindo-a “...como uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 62)

Del Prette e Del Prette (2013) evidenciam determinados aspectos fundamentais das habilidades sociais. Estas *são situacionais*, ou seja, os indivíduos podem possuir determinadas habilidades que são produtivas numa situação e não o são noutras, o que implica que se identifiquem quais as habilidades sociais que os indivíduos demonstram de forma mais generalizada nos diversos contextos, assim como aquelas que parecem deficitárias em determinadas situações. As habilidades sociais são também *culturalmente determinadas*, isto é, dependem de comportamentos que são aprovados, rejeitados e tolerados nas relações interpessoais vivenciadas no seio de uma determinada cultura, sendo expectáveis diferentes níveis de habilidades consoante a idade, o género, a educação, a condição de saúde, o papel social, entre outros. Estas habilidades *são aprendidas normalmente na relação com o outro*, o que implica que todos contribuamos para promover ou restringir o repertório de habilidades sociais, sendo que se estas não forem aprendidas naturalmente, poderão ser pensadas de forma sistemática por Programas de Treino de Habilidades Sociais (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2013).

Centrando-nos nas habilidades socioprofissionais ou sociais de trabalho, estas caracterizam-se por serem uma subclasse das habilidades sociais, e são aquelas que atendem às exigências interpessoais do mercado laboral, perspetivando o alcance de

objetivos, a preservação do bem-estar grupal e o respeito pelo outro (Del Prette & Del Prette, 2001, 2013; Del Prette & Pereira, 2008).

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

O THS surge conectado à Psicologia Clínica e do Trabalho, mas atualmente é aplicado nas mais diversas áreas – Psicologia Social, Psicologia Educacional, Psicologia Desenvolvidora, Psicologia Evolutiva, entre outras. Para Del Prette e Del Prette (2001), nos programas de Treino de Habilidades Sociais é importante que se tenham em conta as habilidades sociais anteriormente referidas. Contudo, os autores ressaltam duas ideias fundamentais: ter um vasto repertório de habilidades sociais não é necessariamente sinônimo de um desempenho socialmente competente; e que, perante desempenhos complexos, para que o sujeito seja competente e obtenha sucesso nas relações interpessoais, é necessário considerar a complementaridade de algumas habilidades. Del Prette e Del Prette (2013) complementam ainda que as habilidades sociais são uma condição necessária, mas insuficiente, para um desempenho socialmente competente, e que qualquer desempenho social pode ser decomposto em unidades de análise mais pequenas, facilitando a identificação do que está em déficit e, conseqüentemente, necessita de intervenção (Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001, 2013).

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

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

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

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

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

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

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

Nessas publicações, os diversos programas implementados parecem valorizar a intervenção grupal. O trabalho em grupo constitui uma mais valia para a promoção de habilidades sociais e para o desenvolvimento de determinadas atitudes como o respeito, a tolerância, a cooperação e a solidariedade. É igualmente fundamental pois permite um apoio mútuo entre os participantes. A intervenção deve ainda ser realizada num espaço

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

amplo, onde não haja interrupções nem ruídos, e as cadeiras devem ser colocadas em semicírculo, de forma a permitir o movimento pelo espaço e o contacto visual do facilitador com todos os participantes. O facilitador deve possuir um elaborado repertório de habilidades – observação, empatia, *feedback*, coordenação de grupos, entre outras – que lhe permitam conduzir e/ou mediar as interações que surgirem (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001; Fumo et al., 2009).

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

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

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

Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Pereira, 2008; Del Prette & Del Prette, 2013; Falcone, 1999; Murta, 2005).

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

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

Em Portugal, revela-se fundamental explorar mais esta temática, não apenas em termos de construção de conhecimento teórico, mas também no que diz respeito à intervenção com a população adulta e, em específico, com indivíduos com necessidades especiais, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e socioprofissionais. Portanto, construiu-se e aplicou-se com um grupo de indivíduos com incapacidade intelectual o programa “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais”, constituindo o objetivo geral do presente estudo a avaliação da sua eficácia.

Método

Os dados deste estudo foram recolhidos recorrendo à metodologia “*multiple probe design*”, que consiste num conjunto de avaliações que permitem definir o nível inicial do sujeito ou grupo (*baseline*), assim como o que acontece após a manipulação da variável

independente. Em suma, pretende-se verificar a existência ou não de modificação no comportamento do(s) indivíduo(s) após a intervenção. Ao comparar dois grupos, espera-se que apenas se verifiquem evoluções no grupo intervencionado (Horner & Baer, 1978). Este procedimento revela-se pertinente quando as populações são muito heterogêneas, quando exigem especificidade da intervenção (ex.: quando é necessário ter em conta a incapacidade do sujeito) ou quando existe um número restrito de participantes – como é o caso da educação especial (Lourenço, Hayashi & Almeida, 2009).

Participantes

Constituiu-se uma amostra de 10 sujeitos adultos, institucionalizados, cujas idades se situavam entre os 20 e os 32 anos de idade, inclusive. Estes foram selecionados tendo em conta os seguintes critérios: ter 18 ou mais anos; estar identificado como indivíduo com necessidades especiais; ter concluído ou concluir brevemente a formação profissional; não ter uma ocupação profissional, mas querer pertencer ao mercado de trabalho; e aceitar participar na investigação.

Os 10 indivíduos foram divididos em dois grupos de 5 elementos cada, dois elementos do sexo masculino e três do sexo feminino. Os dados estatísticos revelam que não se verificam diferenças significativas entre os dois grupos formados no que concerne à idade ($t = -0,321$, $gl = 8$; $p = .76$).

Instrumentos

O Inventário de Habilidades Sociais é um instrumento de autorrelato, cujo objetivo é avaliar o repertório de habilidades sociais do indivíduo que são requeridas para as mais diversas situações interpessoais que ocorrem no dia-a-dia. Os itens deste instrumento descrevem situações sociais em vários contextos (trabalho, lazer e família), com diferentes tipos de interlocutores (colegas, conhecidos, superiores) e que exigem diversas habilidades sociais (falar em público, expressar sentimentos, solicitar mudanças de comportamento, manter e terminar conversas, falar em público, entre outras). Assim sendo, o IHS permite caracterizar a perceção dos indivíduos sobre as próprias habilidades sociais que estão em défice, bem como sobre aquelas em que se percecionam melhor e, desta forma, que podem funcionar como um recurso para o sujeito. Este instrumento

permite ainda planejar e monitorizar programas de intervenção, sendo recomendado para avaliar programas de treino de habilidades (Del Prette & Del Prette, 2013).

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

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

1. *coping e assertividade no risco* – habilidade para lidar com situações interpessoais que impliquem assertividade, defesa dos direitos e autoestima, envolvendo um risco de obter uma reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, objeção ou oposição);
2. *assertividade na expressão de sentimentos positivos* – habilidade para expressar sentimentos positivos, isto é, de lidar com as exigências da expressão de afeto positivo e de afirmar a autoestima, sem risco interpessoal ou com um risco mínimo de reações indesejáveis;
3. *conversação e agilidade social* – habilidade para lidar com situações neutras de aproximação (em termos de afeto negativo ou positivo), com um risco mínimo de reações indesejáveis, exigindo principalmente um “roteiro social” de conversação e um conhecimento dos padrões sociais de conversação diária;

4. *autoexposição a pessoas desconhecidas e a novas situações* – habilidades de autoexposição a estranhos e a novas situações, basicamente incluindo sempre a aproximação a desconhecidos e implicando um risco maior de reações indesejáveis por parte do interlocutor;
5. *autocontrole da agressividade* – habilidades para autocontrolar a agressividade em situações adversas, isto é, ter a habilidade para reagir, com um controle razoável da raiva e agressividade (o que não implica não expressar, mas sim expressar de forma a controlar os sentimentos negativos), à agressividade do interlocutor, à chacota e à falta de controle do mesmo.

Todavia, tendo em conta as especificidades dos indivíduos com necessidades especiais, nomeadamente a dificuldade em manter a atenção/concentração por longos períodos de tempo, entendeu-se que a aplicação do IHS, na sua forma original, seria demasiado longa e avaliaria aspetos que não são contemplados no programa “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais”. Assim sendo, consultou-se outros estudos efetuados com o mesmo instrumento e, após a pesquisa, optou-se pela utilização da adaptação do IHS para o contexto argentino. Neste estudo, os autores retiveram apenas 26 itens da escala original, organizados em cinco fatores, sendo que quatro deles (conversação e agilidade social, autoexposição a desconhecidos e a novas situações, assertividade na expressão de sentimentos positivos e coping e assertividade no risco) correspondem à análise fatorial realizada por Del Prette e Del Prette (2001). Surge, porém, um novo fator denominado *habilidades socioprofissionais e académicas*, que diz respeito às habilidades interpessoais que são necessárias para um desempenho académico e profissional adequado. Esta versão breve do IHS possui bons indicadores psicométricos (Olaz, Medrano, Greco & Del Prette, 2009).

Importa salientar que, no quadro desta investigação, utilizou-se apenas os fatores conversação e agilidade social ($\alpha = 0.66$), autoexposição a pessoas desconhecidas e a novas situações ($\alpha = 0.70$), e habilidades socioprofissionais e académicas ($\alpha = 0.64$), pois correspondiam às dimensões mais relevantes tendo em conta as habilidades trabalhadas no programa “Sou Capaz”, para além de se tratarem também das dimensões com níveis superiores de consistência interna (Olaz et al., 2009). A alteração permitiu que o questionário ficasse mais curto e, portanto, que demorasse menos tempo a aplicar,

respeitando assim as necessidades e especificidades dos participantes. Os itens foram transcritos da versão em português do Brasil do instrumento, apresentada por Bandeira e colaboradores (2000).

Procedimentos

Recorreu-se a uma Instituição Particular de Solidariedade Social do Funchal, Portugal, para recolher os dados. Esta instituição foi fundada com o objetivo de responder às necessidades da sociedade no que diz respeito ao atendimento de crianças e jovens com incapacidade. Atualmente, os seus objetivos passam por: prestar cuidados de saúde de qualidade aos utentes, independentemente do sexo, apostando na prevenção, tratamento, reabilitação e reintegração dos mesmos; disponibilizar acompanhamento pedagógico aos utentes em idade escolar que não integrem nas escolas regulares da comunidade; e fomentar a participação dos familiares e representantes legais dos utentes, desde que esta participação promova o bem-estar e equilíbrio psíquico dos mesmos.

O estudo principiou com a realização de uma avaliação inicial individual que demorou aproximadamente 45 minutos e na qual se deu a conhecer a investigação e o programa aos participantes, se assinou o consentimento informado, se preencheu a ficha de recolha de dados pessoais e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). A aplicação do IHS foi feita pela investigadora, cuja intervenção incidiu na leitura das instruções e das questões aos sujeitos, esclarecendo quaisquer dúvidas que surgissem na compreensão das mesmas, bem como pelo registo das respostas orais.

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

Após a primeira avaliação, seguiram as sessões do programa com o grupo um (janeiro a março), permanecendo o grupo dois sem intervenção.

Desenvolveram-se 14 sessões de aproximadamente 45 minutos, duas vezes por semana durante dois meses. Os temas organizavam-se em três módulos: postura profissional, habilidades na interação e habilidades na procura de emprego. Cada sessão compreendia três partes fundamentais: uma primeira, na qual se sumariava o conteúdo da sessão anterior; um segunda, na qual se realizava as atividades planeadas; e uma última, na qual se solicitava e registava o *feedback* sobre a sessão.

Após o término das sessões com o primeiro grupo, realizou-se uma segunda avaliação individual com os sujeitos de ambos os grupos, recorrendo ao mesmo instrumento. Seguiu-se a intervenção com o grupo dois (março a maio). Posteriormente, houve ainda outros dois momentos de avaliação, um após o fim da intervenção com o grupo dois, e um *follow-up*. As avaliações realizaram-se com um intervalo de dois meses, à exceção do *follow-up*.

Garantiu-se, ao longo da investigação, que não seriam causados danos físicos ou psicológicos aos indivíduos, e que os dados identificativos dos participantes eram mantidos confidenciais.

Resultados

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

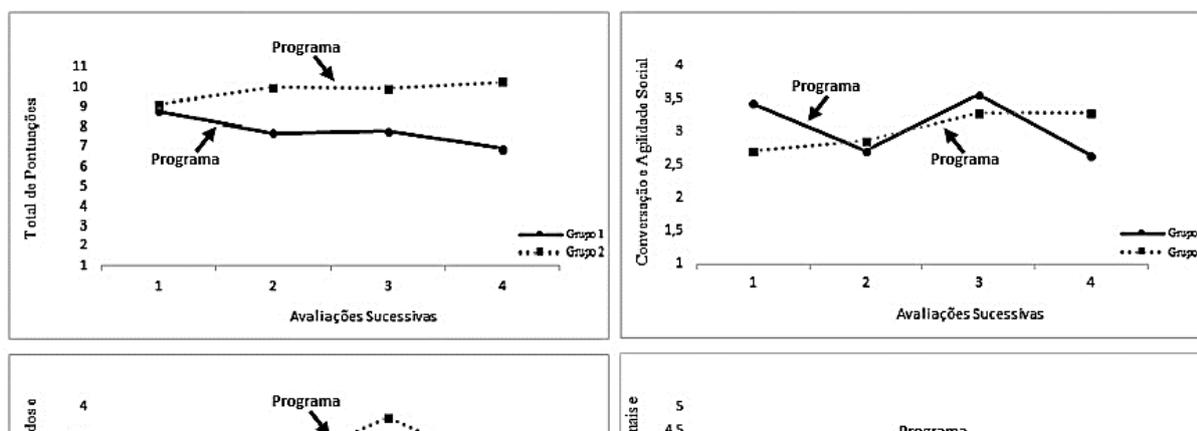


Figura 2. Mediana das cotações obtidas nos três fatores do IHS.

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

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

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

Não obstante, do ponto de vista descritivo, na quarta avaliação, as pontuações relativas às percepções dos participantes registam uma evolução decrescente.

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

Discussão

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

Ao realizar uma análise mais detalhada dos resultados obtidos nos fatores avaliados, verifica-se que o grupo um percecionou um aumento das suas habilidades de Conversação e Agilidade Social, na terceira avaliação. Este facto pode ser explicado por variáveis que não foram contempladas neste estudo, entre elas, por um possível efeito retardado do programa, por características inerentes aos sujeitos, por alterações no seu quotidiano e situação laboral que fizessem com que os eles conferissem um maior significado aos conteúdos aprendidos, entre outros.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Quanto ao grupo dois, este registra um ligeiro aumento após a intervenção, demonstrando assim a eficácia do programa nestes participantes, ainda que este resultado implique alguma cautela na generalização. Isto significa que, pelo menos no grupo dois, o programa promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais de conversação e agilidade, de autoexposição a desconhecidos e a situações novas, e socioprofissionais e acadêmicas. Na última avaliação, o primeiro grupo evidenciou um ligeiro decréscimo, o que é expectável, na medida em que foi o grupo que havia sido intervencionado há mais tempo. O segundo grupo manteve os seus resultados, pelo que se pode afirmar que, para este grupo, os efeitos do programa se mantiveram por, pelo menos, um mês após a intervenção. As conclusões delineadas para o segundo grupo correspondem parcialmente às conclusões de Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), ainda que estes investigadores tenham obtido resultados que se revestiram invariavelmente de significância estatística, o que pode ser explicado pela utilização de uma amostra de tamanho superior e/ou pelas características distintas de incapacidade dos participantes dos estudos, uma vez que este estudo utiliza uma amostra de indivíduos com incapacidade física e a presente investigação abarca indivíduos com incapacidade intelectual.

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

Em primeira instância, as habilidades avaliadas pelo IHS, embora fundamentais no contexto laboral, não foram trabalhadas de forma direta com o programa “Sou Capaz”. A aplicação deste instrumento foi, por isso, importante para analisar a capacidade dos participantes transferirem as suas aprendizagens de um contexto de desenvolvimento de competências socioprofissionais para um leque distinto de competências sociais. Tendo em conta que não foram verificadas evoluções significativas, é possível refletir sobre a dificuldade que estes participantes com incapacidade intelectual podem demonstrar em

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

transferir aprendizagens entre esferas de competência distintas ou pelo menos não sobreponíveis em absoluto. Na verdade, alguns dos problemas destes indivíduos estão relacionados exatamente com a sua dificuldade em elaborar ou reelaborar conceitos, em transferir e aplicar as estratégias previamente aprendidas em situações análogas e em generalizar (Cerqueira, 2008; Schipper & Vestana, 2016). À luz destas questões, uma das principais implicações práticas dos nossos resultados prende-se com a necessidade de os programas de intervenção junto desta população trabalharem de forma mais focalizada e específica as competências a adquirir.

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

Ainda atentando às especificidades dos sujeitos com incapacidade intelectual, estes caracterizam-se por possuírem défices não apenas a nível intelectual, mas igualmente na adaptação social e prática (Alonso & Bermejo, 2001; APA, 2013). Dados os défices observados, poderá ser necessário mais tempo de intervenção para que seja possível trabalhá-los e verificar uma melhoria que se mantenha ao longo do tempo. Portanto, seria importante, no futuro, repensar a intervenção com esta população (número total de sessões, número de sessões dedicadas ao desenvolvimento de cada habilidade, duração de cada sessão, atividades realizadas, entre outros) apostando numa intervenção mais contínua. Seria igualmente fundamental questionarmo-nos sobre a pertinência de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

trabalhar determinadas habilidades de forma individual, dadas as dificuldades de socialização destes indivíduos, adaptando e direcionando a intervenção para o sujeito, de forma a dar resposta à suas necessidades específicas. Por outro lado, embora se verifiquem dificuldades na socialização, Cerqueira (2008) afirma que a conduta social é aprendida e, portanto, é fundamental estimular a adaptação e socialização no meio. Para esta estimulação, poderá ser fundamental o trabalho em grupo, pelo que os prós e contras dos dois tipos de organização do trabalho devem ser tidos em conta aquando do planeamento de uma intervenção.

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

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

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

Convém novamente salientar que a amostra utilizada neste estudo é um pouco distinta da do estudo que serviu de comparação (Pereira-Guizo et al., 2012), pois, para além de contemplar indivíduos com incapacidade intelectual ao invés de incapacidade física, estes sujeitos estão institucionalizados, o que, segundo Sousa (2014) pode implicar,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

entre outras características, uma perda de vínculo afetivo e de identidade, medo da mudança, desenraizamento, rejeição da integração e ambivalência entre a necessidade de afeto e a dificuldade em estabelecer relações. As características específicas da população com incapacidade intelectual, assim como as características inerentes à institucionalização, poderão ter repercussões distintas e, por isso, produzir resultados também eles diferentes. Posto isto, a avaliação e interpretação dos resultados deverá ser, sempre que possível, contextualizada.

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

Em suma, dada a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e socioprofissionais em indivíduos com necessidades especiais, bem como da crescente aposta na inserção desta população no mercado de trabalho, a presente investigação representa um passo na reflexão sobre esta temática.

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

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

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

Ainda assim, esta investigação pretende constituir um contributo teórico e prático na área das habilidades sociais e socioprofissionais, mais propriamente no que diz respeito à intervenção com indivíduos com necessidades especiais, dada a lacuna observada na literatura consultada e, em específico, em Portugal. É também um contributo para a reflexão sobre o ajuste dos programas de intervenção, que devem ser focalizados e ter em conta as idiossincrasias e especificidades desta população, e ainda para a necessidade de, ao solicitar uma avaliação a estes indivíduos, prestar atenção à dificuldade de transferibilidade dos mesmos. A presente investigação salienta igualmente a importância do papel do psicólogo educacional nos vários contextos da comunidade, da forma a que haja cada vez mais uma menor aposta na intervenção remediativa face a uma maior num modelo preventivo, promovendo o desenvolvimento adequado dos indivíduos e, futuramente, diminuindo a prevalência de problemas associados à saúde mental (Raimundo & Pinto, 2016).

Referências

- Alonso, M. A., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandeira, M., & Trembley, L. (1998). Competência Social de Psicóticos: Um estudo de validação social. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 47 (4), 185-192.

Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A., Del Prette, A., & Gerck-Carneiro, E. (2000).

Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 401-419. doi:10.1590/S1413-294X2000000200006.

Behar, P. A., & Silva, K. K. (2012). Mapeamento de Competências: Um foco no aluno da educação a distância. *Novas Tecnologias na Educação*, 10 (3), 1-11.

Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades Sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 233-242. doi:10.5380/psi.v6i2.3311.

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). A Área das Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em M. Bandeira, Z. A. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Budde, J. F., & Bachelder, J. L. (1986). Independent Living: The concept, model, and methodology. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11 (4), 240-245. doi:10.1177/154079698601100403.

Cerqueira, M. T. (2008). Estratégias de Ensino-Aprendizagem para Pessoas Com Deficiência Intelectual de 12 a 18 anos. Curitiba, Paraná, Brasil. Obtido em 13 de setembro de 2018, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-2.pdf>.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Del Prette, A., & Pereira, C. S. (2008). Procedimentos de Observação em Situações Estruturadas para Avaliação de Habilidades Socioprofissionais de Adolescentes. *Psicolog*, 1 (1), 55-67.

Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2013). Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. Em F. L. Osório (Org.), *Social Anxiety*

Disorders: From theory to practice (pp. 49-62). Nova Iorque: Nova Science Publishers.

Falcone, E. (1999). A Avaliação de um Programa de Treinamento da Empatia com Universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1 (1), 23-32. doi:10.31505/rbtcc.v1i1.267.

Fernandes, H. E., & Lima-Rodrigues, L. M. (2016). A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: O caso da CERCIMB/Portugal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 1055–1060. doi:10.1111/1471-3802.12134.

Ferreira, E. F. (2014). *Habilidades Sociais e Deficiência Intelectual: Influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal*. (Pós-Graduação em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

Ferreira, S. S. (2012). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: PsicoSoma.

Fumo, V. M., Manolio, C. L., Bello, S., , M. C. (2009). Produção Científica em Habilidades Sociais: Estudo bibliométrico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11 (2), 246-266.

Furtado, A. V., & Pereira-Silva, N. L. (2014). Trabalho e Pessoas com Deficiência Intelectual: Análise da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (2), 213-223.

Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multiple-Probe Technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (1), 189-196. doi:10.1901/jaba.1978.11-189.

Lourenço, E. A., Hayashi, M. C., & Almeida, M. A. (2009). Delineamentos Intrassujeitos nas Dissertações e Teses do PPGEES/UFSCar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (2), 319-336. doi:10.1590/51413-65382009000200010.

Marques, M. O. (2013). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Que percepções da escola?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Mendes, E. G., Nunes, L. R., Ferreira, J. R., & Silveira, L. C. (2004). Estado da Arte das Pesquisas sobre Profissionalização do Portador de Deficiência. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (2), 105-108.

Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 283-291. doi:10.1590/S0102-79722005000200017.

Olaz, F. O., Medrano, L., Greco, M. E., & Del Prette, Z. A. (2009). Argentinean Adaptation of the Social Skills Inventory IHS-Del-Prette. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 756-766. doi:10.1017/S1138741600002122.

Pereira-Guizo, C. S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2012). Evaluation of a Professional Social Skills Program for Unemployed People with Physical Disability. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 265-274. doi:10.1590/S0102-79722012000200008.

Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.

Ribeiro, C. S. (2009). *Inclusão Social de Jovens com Deficiência Mental: O papel da formação profissional*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career Adaptability, Hope and Life Satisfaction in Workers With Intellectual Disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67–74. doi:10.1016/j.jvb.2014.02.011.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661–673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239–250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.

Schipper, C. M., & Vestena, C. L. (2016). Características do Raciocínio do Aluno Deficiente Intelectual à Luz da Epistemologia Genética. *Psicologia Escolar e Educacional, 20* (1), 79-88. doi:10.1590/2175-3539/2015/0201931.

Silva, I. P., Silva, J. M., Grabowski, G., Coelho, A., & Zucchetti, D. T. (2017). As Competências para o Século XXI na Perspetiva dos Professores: Um estudo na região centro-oeste de Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación, 74*, 193-216.

Simões, M. F., & Ferrão, M. E. (2005). Competência Percebida e Desempenho Escolar em Matemática. *Estudos em Avaliação Educacional, 16* (32), 25-42. doi:10.18222/ae163220052134.

Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

Sousa, H. D. (2014). *Contextos de Desenvolvimento e Rendimento Escolar em Crianças Adotadas: Estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Toldrá, R. C., Marque, C. B., & Brunello, M. I. (2010). Desafios para a Inclusão no Mercado de Trabalho de Pessoas com Deficiência Intelectual: Experiências em

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

construção. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 21 (2), 158-165. doi:10.11606/issn.2238-6149.v21i2p158-165.

Recebido: 30/9/2019. Aceito: 24/11/2019.

Sobre autores e contato:

Maria da Glória Franco – Profa. Dra., Universidade da Madeira, Campus da Penteada
ORCID: 0000-0001-8634-9120. Telefone: +351 291 70 52 71. Endereço: Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: gloria@uma.pt

Ana Sofia Rodrigues – Profa. Dra. Universidade da Madeira, Campus da Penteada
E-mail: SofiaRodrigues__@hotmail.com

Nuno Rodrigues – Prof. Dr. Universidade da Madeira, Campus da Penteada
E-mail: nuno.rodrigues@staff.uma.pt

Simone Telo – Irmãs hospitaleiras, Ilha da Madeira, Portugal
E-mail: s.psicologia3.crpsf@irmashospitaleiras.pt