



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Verónica Alexandra Mota Baptista

**Trajelórias de carreira de estudantes
universitários portugueses com cegueira**

Junho 2013



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Verónica Alexandra Mota Baptista

**Trajatórias de carreira de estudantes
universitários portugueses com cegueira**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
**Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva
Brás da Cunha**
e coorientação da
Doutora Joana Cristina Novais Carneiro Pinto

Junho 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Verónica Alexandra Mota Baptista

Endereço eletrónico: veronicambaptista@

Número do BI: 12378288

Título da tese de mestrado: Trajetórias de carreira de estudantes universitários portugueses com cegueira

Orientador: Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Coorientação: Joana Cristina Novais Carneiro Pinto

Ano de conclusão: 2013

Designação do mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia – Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 14 de junho de 2013

Assinatura:

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
I. Introdução	
1. A deficiência em Portugal.....	6
1.1 Conceito de deficiência	6
1.2 Alguns dados históricos	7
1.3 O cenário português	8
1.4 Políticas sociais em Portugal	9
1.5 Modelos e concepções teóricas de carreira e deficiência.....	10
1.6 Intervenções de carreira e deficiência	14
II. Metodologia	
2.1. Objetivos.....	16
2.2. Participantes.....	17
2.3. Instrumento.....	18
2.4. Procedimento.....	19
2.5 Análises.....	19
III. Resultados	20
IV. Discussão e Conclusão	
4.1 Discussão	26
4.2 Conclusão	27
Referências Bibliográficas	29

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes do estudo (N=6)	18
Tabela 2. Análise de frequência de cada categoria por unidade de registo no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas.....	23

Agradecimentos:

Agora que é tempo de colher os frutos da velha ceara e preparar a nova sementeira, é também tempo de os partilhar com todos aqueles que contribuíram para que assim acontecesse, transmitindo-lhes a expressão de toda a minha gratidão.

Agradeço há minha orientadora, professora Maria do Céu Taveira pela sapiência com que me transmitiu grande parte do conhecimento que me permitiu realizar este projeto e por todo o otimismo e segurança com que sempre acreditou e me ajudou a acreditar que era possível.

Agradeço também à Doutora Joana Pinto Carneiro, minha coorientadora, cuja pronta e profícua contribuição foram uma constante que a distância em nada lesou.

À Graça dirijo o meu especial agradecimento porque foi durante o tempo em que esta tese decorreu e para além disso, uma extensão de mim mesma sem a qual este caminho teria sido muito mais íngreme e penoso.

Dirijo uma palavra de agradecimento e de incentivo às minhas companheiras nesta caminhada Isabel, Ana, Laura e Sónia, desejando-lhes toda a sorte e sucesso que desejo para mim própria.

Expresso a minha gratidão ao Rui Silva que para além de um bom colaborador ao longo deste ciclo, foi também um grande amigo.

Quero expressar o meu reconhecido agradecimento a cada um dos meus entrevistados, pelo contributo único e singular que cada um teve na construção do todo que é esta tese.

Aos meus pais, agradeço o facto de sempre terem acreditado e criado condições não só para a edificação da minha tese mas para a minha edificação como pessoa.

Por fim mas principalmente, dedico esta tese ao nosso Irmão maior que me ensinou que Amar e Criar são uma só palavra. Guardem sempre espaço para esta palavra...

Trajétórias de carreira de estudantes universitários Portugueses com cegueira.

Resumo

O objetivo deste estudo é caracterizar os percursos de carreira de universitários com cegueira. Mais especificamente, pretende-se descrever e avaliar aspetos objetivos e subjetivos do desenvolvimento da carreira de alunos universitários com cegueira portugueses, para identificar necessidades específicas de intervenção vocacional neste grupo da população do ensino superior. Com vista ao prosseguimento dos objetivos da investigação, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, com recurso à técnica da entrevista e à análise de conteúdo segundo o método de Bardin (1977, 2002). A amostra é constituída por seis participantes que representam cerca de 25% dos alunos com cegueira portugueses inscritos no ensino superior universitário, no ano letivo de 2012/2013. Os participantes têm idades entre 19 e 37 anos ($M=25,3$, $DP = 6,15$). Apesar das suas diversas proveniências, habitam maioritariamente no distrito do Porto. Da análise das entrevistas sobre as vivências de carreira dos alunos emergiram sete categorias de significado principais: recursos, integração/adaptação, suporte social, aprendizagem, lazer, carreira, institucionalização, e atitudes e comportamentos vocacionais. Este estudo baseou-se em modelos de bem-estar inclusivo, que articulam os objetivos académicos e profissionais, com as outras tarefas e papéis de vida e permitiu concluir que as intervenções de aconselhamento vocacional são relevantes para este grupo da população.

Palavras-chave: estudantes universitários, cegueira, carreira.

Career trajectories of Portuguese college students with blindness.

Abstract

The aim of this study is to characterize the career paths of students with blindness. More specifically, we intend to describe and evaluate objective and subjective aspects of the career development of Portuguese college students with blindness, to identify specific needs of vocational interventions for this group of higher education. With a view to pursuing the objectives of this research, we developed a qualitative study, using the interview technique and content analysis according to the method of Bardin (1977, 2002). The sample consists of six participants representing about 25% of Portuguese university students with blindness enrolled in higher education in academic year 2012/2013. Participants are aged between 19 and 37 years ($M = 25.3$, $SD = 6,15$). Despite their severall origins, living mostly in the district of Porto.

The analysis of the interviews on the career experiences of students indicates the emergence of seven categories of meaning: resources, integration / adaptation, social support, learning, leisure, career, institutionalization, and vocational attitudes and behaviors. This study was based on models of well-being inclusive, linking academic objectives and professional with other work and life roles and concluded that interventions are relevant vocational counseling for this population group. This study was based on models of inclusive well-being, linking academic and professional objectives with other work and life roles, and concluded that career counseling is relevant for this group of the population.

Key-words: college students, blindness, career.

I. Introdução

Nos últimos 10 anos têm ocorrido importantes mudanças teóricas e práticas na área da deficiência, com consequências significativas para a orientação de carreira dos indivíduos. Ao abordarmos a questão da orientação profissional para pessoas com deficiência é necessário recordar as conceptualizações de deficiência, formuladas entre os anos de 1990 e o início deste século, seguindo as noções de pesquisa, de assistência social, saúde e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (Soresi, 2006), nos quais vamos ancorar reflexões sobre as questões de escolha e desenvolvimento de carreira.

1. A deficiência em Portugal

1.1. Conceito de deficiência

Tradicionalmente, a “deficiência” foi considerada uma doença, uma característica negativa ou um déficit que a pessoa possuía (Fabian & Liesener, 2005 *cit. in* Neres & Correa). Atualmente, o conceito de deficiência é concebido e analisado pelas entidades que dele se ocupam, como o produto de uma relação interativa entre a pessoa, o ambiente físico, e as construções sociais e crenças onde esta se insere, as quais, muitas vezes, estão na base de processos de discriminação social ou laboral (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2007).

Ser deficiente pode ser uma característica pessoal, mas a incapacidade é o resultado da sua impossibilidade em interagir com a sociedade em total autonomia, já que esta não apresenta as condições necessárias para que a pessoa viva e atue em igualdade de circunstâncias com os outros que a rodeiam. As limitações sentidas pelas pessoas com deficiências e incapacidades, designadamente, na participação escolar, no mercado de trabalho e nas atividades sociais, deixaram de ser vistas como resultado das suas incapacidades, para passarem a ser encaradas como produto das barreiras sociais existentes.

Atualmente estas pessoas vêm a lei garantir o seu direito de usufruírem das mesmas oportunidades da restante população, promovendo a igualdade de oportunidades e permitindo a integração social.

As pessoas com deficiência, como todos os indivíduos que não atendem aos padrões de “normalidade”, têm sido ora excluídas ou estigmatizadas pelas sociedades, ora tratadas com tolerância e caridade, dentro de uma visão assistencialista. Foi só muito recentemente na História da Humanidade que passaram a participar, de forma mais significativa, da vida social e do mundo do trabalho, auxiliadas por programas de reabilitação e treino profissional em que

se procuram desenvolver habilidades e potencialidades. Efetivamente, estas mudanças atingiram o seu ápice no século XX, com os avanços tecnológicos e científicos, e uma crescente postura social de aceitação e busca do bem-estar de todos os indivíduos. Nesse contexto, ganharam relevância temas tais como direitos humanos e cidadania, defendidos por órgãos e instituições de carácter global, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), e cujas iniciativas de apoio a programas de reabilitação, produção de conhecimento e legislação sobre as pessoas com deficiência, são implementadas por meio da atuação das suas agências, tais como: a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A OIT, por exemplo, considera deficiente toda aquela pessoa com possibilidades muito reduzidas de conseguir, manter e progredir num emprego adequado, devido a uma deficiência de carácter físico ou mental devidamente comprovada (Ivatiuk, Yoshida, & Medici, 2010).

O governo Português, na Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, define deficiente como a pessoa que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

1.2. Alguns dados históricos

Na sexta sessão da Comissão Social da ONU, em 1950, foi acordado um importante texto sobre a necessidade de existirem normas internacionais para a educação, formação, emprego e tratamento das pessoas com deficiências e incapacidades. A partir daí o mundo tomou consciência que estas pessoas podiam ser mais do que simples doentes.

Outrora, o atendimento da pessoa com deficiência era caracterizado pela segregação, com o argumento de que este tipo de prática, hoje considerada abominável, servia também de proteção à sociedade, na medida em que isolava aquele que incomodava por meio das condutas indecorosas e antissociais. Tal visão era sobescrita pela sociedade, sobretudo, burguesa. No entanto, à medida que o capitalismo foi conquistando terreno e tendo em conta a exigência inerente de capital humano, deu-se um aumento do número de assalariados, sem distinção de sexo e idade, onde se incluía também a colocação no emprego de “deficientes” (Marx, 1980 *cit. in* Neres & Correa, 2008).

Pode mesmo afirmar-se que a divisão do trabalho capitalista, imposta pelo emprego da máquina (parcelamento e simplificação de tarefas), permitiu a incorporação de mulheres, crianças e também dos “deficientes” na produção, ainda que fossem colocados em tarefas muito

específicas. Percebe-se, então, que na sociedade capitalista todo o empenho deve ser feito na transformação de todas as pessoas, deficientes ou não, em trabalhadores - pessoas livres, capazes de vender a sua força de trabalho, independentemente das suas capacidades (Marx, 1980 *cit. in* Neres & Correa, 2008).

De facto, são raros os registos de “deficientes”, incorporados na produção no início do capitalismo. Porém, observam-se algumas referências feitas por Marx, em “O Capital”, ainda na era das manufaturas: “...em meados do século XVIII, algumas manufaturas empregavam de preferência indivíduos, com alguma deficiência, em certas operações simples que constituíam segredos de fabricação” (Marx, 1980, p. 414 *cit. in* Neres & Correa, 2008).

Deste modo, na medida em que o trabalho se torna parcelado e simplificado, a pessoa com deficiência tende a ser aproveitada para o trabalho de uma forma incremental, passando a ser mais uma força de trabalho disponível ao capital.

1.3. O cenário português

Portugal dispõe de um conjunto de políticas, programas e planos nacionais, com incidência direta ou indireta nas pessoas com deficiências e incapacidades, nos quais se destaca o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI). O PAIPDI define um conjunto de medidas de atuação dos vários departamentos governamentais e pretende organizar de forma coerente as diversas políticas em relação à deficiência, procurando concretizá-las de forma uniforme e efetiva (Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006, de 21 de Setembro).

De acordo com dados do Eurobarómetro (União Europeia) as pessoas com deficiências e incapacidades representam 10% da população total (cerca de 50 milhões). O Conselho da Europa, por sua vez, no seu Plano de Ação sobre Deficiências/Incapacidades previsto para a década 2006/2015, afirma que as pessoas com deficiências e incapacidades, passam a ser vistas como cidadãos de pleno direito, necessitando, para isso, que sejam eliminadas todas as barreiras que ainda as limitam a participarem totalmente na sociedade. Tais barreiras incluem as referentes a atitudes/comportamentos e as de natureza social, legal e ambiental/físicas. Contudo, a necessidade de se continuar a falar na integração das pessoas com deficiências e incapacidades significa que essa integração está longe de ser uma realidade (Ferreira, 2010).

Por exemplo, o desemprego das pessoas com deficiências/incapacidades é duas a três vezes superior ao desemprego das pessoas sem deficiência. Quanto mais severo é o grau de deficiência, menor é a participação das pessoas no mercado de trabalho. O rácio de pessoas com um grau de deficiência severo inseridas é de 2 para 6,8 relativamente a pessoas sem deficiência.

Embora as estatísticas Portuguesas sejam limitadas, um estudo efetuado pelo Secretariado Nacional de Reabilitação, em 1996, relata a existência de cerca de 905.500 pessoas com algum tipo de incapacidade, sendo que destas 199.525 sofriam de cegueira ou baixa visão (Ferreira, 2010).

1.4. Políticas sociais em Portugal (Fontes, 2009)

Drake (2001 *cit. in* Fontes, 2009) indicia quatro tendências políticas adotadas, nos países da Europa ocidental, para com a deficiência: o confinamento, o cuidado, a compensação e a cidadania. Estas coexistem, embora de acordo com a conjuntura política existente, se verifique, em geral, a predominância de uma delas. Nestes países, até 1960, confinavam-se os deficientes dentro de casa, na grande maioria maltratados. Mesmo aqueles que o não eram, eram vistos como alguém sem potencialidades, encarados numa ótica assistencialista e/ou caritativa. Em Portugal, o confinamento durou até 1974, ano da revolução do 25 de Abril, sendo que devido às guerras coloniais se somaram muitos deficientes das forças armadas. Estes organizaram-se e através de manifestações, cortes de estrada, formação de *lobbies* e outras formas reivindicativas, mudaram a tendência política vigente, criando medidas de compensação como: baixas tarifas nos transportes, pensões de invalidez, saúde gratuita, pensões de viuvez e cotas de emprego para deficientes na função pública. Estas medidas estenderam-se a todas as pessoas com deficiências.

No início dos anos oitenta, criaram-se novas medidas: abono complementar a crianças e jovens deficientes, subsídio de ensino especial, subsídio de terceira pessoa, com o intuito de promover um maior investimento na educação das crianças e jovens com estas problemáticas. As políticas para a cidadania surgem, no nosso país, por volta do ano 2000, onde se aplicam Decretos-lei que colocam o deficiente a par de todos os cidadãos, com direitos e deveres. No entanto, mais uma vez, as políticas para estas populações, além de surgirem desfasadas das suas necessidades, são feitas a “conta-gotas”, ou seja, cada um destes direitos foi arduamente conseguido, uma vez que os sucessivos governos não se mostraram suficientemente sensíveis às necessidades desta pequena parte de cidadãos eleitores. Pela pressão exercida e, porventura, mais por questões de imagem do que por convicção, os governos foram, pouco a pouco, legislando neste âmbito. Daí que, organismos diferenciados do mesmo Governo legislam sobre problemáticas diversas e até sobre a mesma problemática, de formas paralelas, promulgando leis que se contradizem sobre assuntos tão importantes para a carreira de pessoas com deficiência como: as acessibilidades, a reabilitação e a educação. A prática instituída no nosso país é a de criar espaços laborais para deficientes aos quais estes se têm de adaptar, ao invés de

fazer com que o maior número de espaços laborais seja acessível a todos os cidadãos (Fontes, 2009).

1.5. Modelos e concepções teóricas de carreira e deficiência

Donal Super (1969, 1980, 1990), na sua teoria desenvolvimentista da carreira, caracteriza os processos de escolha e desenvolvimento vocacional como de implementação de um ou mais autoconceitos. Crescimento mental e físico, experiências, características pessoais, e estimulação do ambiente, são considerados os principais ingredientes para a formação do autoconceito. Embora Super acreditasse que existe um mecanismo orgânico subjacente ao desenvolvimento e maturação humanos, trabalhos recentes sobre a sua teoria (Herr, 1997; Savickas, 2002) demonstram o papel mais forte dos contextos sociais e das influências recíprocas entre pessoa e ambientes, no processo de desenvolvimento vocacional.

Savickas (2002), seu seguidor, defende também que o processo de construção de uma carreira é fundamentalmente um processo de desenvolvimento e implementação de autoconceitos em papéis sociais. Assim, na adolescência, um autoconceito relativamente estável, guia as escolhas e a adaptabilidade vocacional. Contudo, o autoconceito não é uma entidade estática e pode continuar a evoluir à medida que a pessoa lida com novas experiências ao longo da vida. A satisfação com o trabalho e com a vida é então um processo contínuo de implementação de um autoconceito em evolução através do trabalho e das relações e outros papéis de vida.

Super (1953-1990) explica que a carreira se desenvolve por estádios que compreendem: o Crescimento na infância, a Exploração na adolescência e início da vida adulta, o Estabelecimento e a Manutenção na vida adulta, e o Desinvestimento do papel profissional (reforma) na velhice. Em qualquer um destes estádios a pessoa tenta lidar eficazmente com as tarefas e expectativas sociais definidas para determinadas idades (*script* de vida). O mesmo autor define miniciclos da carreira, com base no seu modelo de estádios, para caracterizar modos de lidar com transições na carreira no maxiciclo da carreira, planeadas (e.g., transição do ensino secundário para o ensino superior) ou inesperadas (e.g., perda de emprego).

O espaço de vida é definido pela constelação de papéis num dado momento, enquanto a linha da vida, é o maxiciclo. Os papéis de vida (familiar, académico, profissional, social, doméstico, de lazer, e cidadania) são desempenhados em diferentes contextos (e.g., casa, escola, vizinhança, emprego, comunidade). Super (1980, 1990) define o conceito de *maturidade vocacional* que refere o grau de prontidão de uma pessoa para executar as tarefas do

desenvolvimento vocacional requeridas em cada estágio. Devido à investigação empírica sobre este conceito, ele foi substituído pela noção de adaptabilidade na carreira.

Creed e Patton (2003; *cit. in* Taveira & Silva, 2011) estudaram a maturidade vocacional em adolescentes entre o 8º e 12º ano de escolaridade, com outras medidas de autoeficácia na tomada de decisão, indecisão, compromisso com o trabalho, e confirmaram que as atitudes de carreira (escalas de atitudes do CDI-A) eram preditas pela autoeficácia na tomada de decisão, idade, certeza vocacional, e compromisso com o trabalho, enquanto o conhecimento (escalas de conhecimento do CDI-A) foi melhor predito pela idade, gênero, certeza vocacional, compromissos com o trabalho, e indecisão vocacional. Também se verificaram diferenças no CDI em função da idade. Estes resultados apoiam a teoria de Super. Os jovens com dificuldades de aprendizagem têm um menor nível de maturidade que as pessoas sem deficiência (Ochs & Roessler, 2001; Hitchings et al, 1998 *cit. in* Taveira & Silva, 2011); e o início da deficiência parece relacionar-se com o início de um 'miniciclo', isto é, de um processo com base na necessidade de adaptação à mudança através da reexploração e relocação, que essas pessoas podem ser capazes de gerir de forma mais ou menos vantajosa (Lindstrom & Benz, 2002, *cit. in* Taveira & Silva, 2011). Estes modelos teóricos permitem descrever os fatores e dinâmicas que caracterizam o desenvolvimento da formação profissional em diferentes fases e em pessoas com deficiências diversas. É agora necessário testar os instrumentos para uso com indivíduos com deficiência.

A Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSC) é outro dos modelos dominantes da Psicologia Vocacional com utilidade para a conceptualização das problemáticas vocacionais em pessoa com deficiência. A TSC baseia-se na teoria de Bandura (1977, 1997) sobre a autoeficácia, que pressupõe uma relação mútua entre pessoas e contextos de vida. Este modelo teórico pretende responder às perguntas: Como se formam os interesses académicos e profissionais? Até que ponto os indivíduos realizam escolhas académicas e profissionais? Qual a relação entre realização e permanência nos ambientes académicos e profissionais? As principais variáveis estudadas por este modelo são as expectativas de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos pessoais (Lent, et al., 2002; *cit. in* Pinto, 2010).

Segundo Lent (2005), a autoeficácia é o conjunto de crenças que determina a relação entre potencialidades e as atividades de realização implementadas. As expectativas de autoeficácia influenciam o início e a manutenção de comportamentos específicos, como resposta a obstáculos e dificuldades, e são mediadas pelas realizações pessoais ou experiências de sucesso, pela aprendizagem vicariante, pela desejabilidade social, e pelos estados afetivos. As expectativas de resultado são as crenças pessoais acerca das consequências ou resultados da

realização de determinadas tarefas, e incluem crenças acerca da instrumentalidade externa ou interna, sendo mediada pelas mesmas variáveis que a autoeficácia. Os objetivos pessoais determinam a intensão, empenho e determinação para se envolver numa tarefa que favoreça a probabilidade de alcançar determinado resultado, podendo-se distinguir entre conteúdos dos objetivos (escolha da tarefa) e objetivos de realização (nível de realização atingido). Perseguir objetivos pessoais é garantir maior persistência na tarefa e manutenção na tarefa por mais tempo, na ausência de reforços externos e/ou recompensas. Estas três dimensões constituem o núcleo duro da teoria sociocognitiva da carreira, e dos três modelos que a constituem, nomeadamente, o modelo de interesses, o modelo de escolha, e o modelo de realização na carreira.

O modelo de formação de interesses afirma que as pessoas tendem a escolher e interessar-se por tarefas onde sintam ou antecipem eficácia e prevejam resultados positivos associados. A realização de tarefas para perseguir objetivos pessoais mantém a pessoa na tarefa e conflui para o estabelecimento de padrões de interesse ao longo da vida. A definição dos objetivos e escolhas de carreira é função da interação entre autoeficácia, expectativas de resultado e interesses, ao longo da vida.

As escolhas de carreira são influenciadas por fatores pessoais e ambientais. Fazer uma escolha implica definir um objetivo primário, ações para o atingir e experiências de realização anteriores que deem feedback à pessoa acerca da possibilidade de esse objetivo ser atingido. Por vezes é necessário comprometer projetos pessoais para se conseguirem cumprir as exigências ambientais (ex. crenças culturais, entraves sociais, falta de suporte...).

A realização na carreira tem como base competências, aptidões e realizações passadas. As competências permitem perceber a realidade e dão informação à autoeficácia e às expectativas de resultado. Estas, por sua vez influenciam o conteúdo e níveis de realização dos objetivos de carreira. A incongruência entre eficácia e competência real/objetiva (confiança demasiado elevada ou demasiado baixa) origina a diminuição na realização. O ideal é promover a autoeficácia positiva moderada para permitir o uso e desenvolvimento de competências.

Nota, Ferrari, Solberg e Soresi (2007) concluíram que existe uma relação positiva entre autoeficácia de carreira e apoio familiar e uma relação negativa entre autoeficácia e indecisão de carreira em estudantes universitários italianos. Creed, Patton e Prideaux (2006) concluíram que a relação entre as mudanças na autoeficácia não surgia associada a mudanças semelhantes na indecisão e vice-versa, ao contrário do que seria de esperar. Lent, Taveira et al. (2004, 2009) verificaram que o suporte social de colegas, familiares e docentes, tal como a autoeficácia académica e o progresso percebido em objetivos académicos, se relacionavam com o bem-estar

dos estudantes universitários portugueses, e que, por sua vez, este se relacionava com o bem-estar com a vida em geral.

A TSC pode ser útil para compreender e explicar os problemas e necessidades de intervenção vocacional de pessoas com deficiência, nomeadamente, as pessoas com cegueira, a que este trabalho dedicará um a atenção especial.

A cegueira pode ter várias causas genéticas, biológicas, e ambientais, podendo influenciar as escolhas de carreira dos seus portadores, devido à sua exposição a barreiras e oportunidades, às quais de outra forma não estariam sujeitos. O preconceito e a discriminação a que estas populações estão muitas vezes expostas, incluindo a auto discriminação, faz com que a sua autoeficácia seja afetada negativamente em relação a um conjunto de opções que poderiam ser uma escolha efetiva. Isto é, as pessoas desenvolvem crenças de falta de competências necessárias para concretizar, com sucesso, os comportamentos, as atividades e as estratégias necessárias à concretização dos seus objetivos/opções de carreira. As expectativas de resultado relativas a essas escolhas são, conseqüentemente, poucas ou nenhuma, levando as pessoas a antecipar que não serão capazes de alcançar as conseqüências ou resultados desejados de carreira. Esta situação faz com que o leque de opções considerado seja muito mais limitado, porque uma panóplia de possíveis atividades que poderiam ser objeto de escolha é posta de parte. Em alguns casos, o indivíduo tem uma percepção de autoeficácia positiva, relativamente a frequentar um curso ou exercer uma determinada profissão, no entanto, os resultados efetivos obtidos mostram-se menos positivos do que o desejado. Quando isto ocorre, normalmente, a pessoa tende a realizar outras escolhas considerando as suas capacidades e preferências, com o intuito de não abalar o seu autoconceito e sentido de competência. O desfasamento entre a percepção de autoeficácia e os resultados obtidos é assim diminuído e as opções tendem a ser mais realistas.

A teoria sociocognitiva da carreira possibilita um enquadramento teórico que permite a compreensão das variáveis e fatores mediadores envolvidos na escolha de carreira em grupos heterogêneos e minoritários.

A autoeficácia aplicada à carreira define-se como o julgamento que as pessoas fazem acerca da sua competência para realizar comportamentos, escolhas e ajustamentos à carreira, revelando-se num mecanismo suscetível de fornecer informações importantes na compreensão do complexo processo de desenvolvimento da carreira (Nasta, 2007). Estas crenças de autoeficácia podem conduzir ao evitamento ou ao investimento em comportamentos de carreira. Por exemplo, uma baixa autoeficácia pode levar à procrastinação da tomada de decisões de carreira, ou atrasar o curso de uma decisão já tomada. Por outro lado, sujeitos com elevada

autoeficácia tendem a antecipar sucesso para si e procuram apoios e resultados positivos nas suas ambições de carreira. Em geral, quanto maior a autoeficácia, maiores objetivos e desafios de carreira e, tanto mais forte será o compromisso do indivíduo para com estes (Bandura, 1993, 1997 *cit. in idem*).

1.6. Intervenções de carreira e deficiência

O aconselhamento de carreira é definido como um processo no qual o indivíduo tem a possibilidade de receber auxílio sobre as dúvidas que possui em relação à escolha de uma profissão, estabelecimento de princípios referentes à carreira, inserção profissional, orientações sobre o mercado de trabalho e até mesmo a reforma.

A carreira é um constructo que define a identidade profissional, a qual é organizada a partir do desenvolvimento desse processo e “passível de revisão e de constantes resignificações, definindo-se, essencialmente, pelo tipo de compromisso, de ideal e de meta com os quais o indivíduo se compromete e se identifica” (Ivatiuk, Yoshida, & Medici, 2010). O pressuposto é o de que todo o indivíduo nasce com uma série de potencialidades que podem vir a desenvolver-se ao longo da sua existência. Tais potencialidades transformam-se nas habilidades por meio de desenvolvimento ou treino. No momento da escolha de uma profissão, a discriminação de tais habilidades pode ser um fator primordial para que se realize a melhor escolha possível.

Inicialmente, a orientação de carreira cingia-se à orientação vocacional de jovens de classe média alta, que pretendiam ingressar no ensino superior e saber qual o curso a escolher. Nos dias de hoje, apesar de a orientação de carreira se espalhar a todo o tipo de populações, a maioria das pessoas que a procuram continuam a ser jovens que acabando o terceiro ciclo, não sabem que área escolher no secundário e ao pedirem ajudam esperam sair da intervenção já com um curso superior em mente. A minoria das pessoas com deficiência que pretendem frequentar as universidades e que procuram orientação vocacional na grande maioria das vezes são intervencionadas com as mesmas técnicas que jovens sem deficiência (Ivatiuk, Yoshida, & Medici, 2010), o que não é de todo positivo, pois apesar de esta população ter muitas potencialidades, existem deficiências incompatíveis com determinados cursos superiores uma vez que alguns cursos requerem pré-requisitos não passíveis de ser preenchidos por pessoas com deficiências. Mais dramático que isto é quando se termina o curso mas as saídas profissionais que este oferece não se coadunam com a deficiência. No entanto, já se começam a desenhar alguns programas de carácter interventivo que visam proporcionar a jovens com deficiências o apoio necessário e personalizado que vai de encontro a estas ajudas de carreira.

Um programa que pode ser tido como exemplo para retratar o que foi atrás referido é o programa Bridges. Um estudo (Fabian, Lent & Willis, 1998 *cit. in* Ivatiuk, Yoshida, & Medici, 2010) examinou preditores de sucesso escolar de nível superior por meio da análise de um banco de dados de 5 anos de 2.258 alunos com deficiência participantes do programa Bridges da Fundação Marriott. A análise discriminante revelou que a aceitação de uma oferta de trabalho foi prevista pela conclusão de estágio, pelo número de horas trabalhadas, e pelo número de dias de ausência durante o estágio. A conclusão de estágio e aceitação de uma oferta de trabalho foram preditivos de acompanhamento na situação de emprego. Estes resultados têm grande relevância para futuras pesquisas e práticas com trabalhos ligados a alunos com deficiência.

A transição da escola para a vida profissional é um processo orientado para resultados e que abrange uma ampla gama de serviços e experiências que levam ao emprego. No caso da pessoa com deficiência, é um período que pode incluir desde o ensino básico até a educação de nível superior; ou então, serviços complementares de formação profissional, para adultos e os primeiros anos de emprego. Por transição, entende-se a passagem de uma situação de segurança, que conta com a estrutura oferecida pelo sistema educacional, para as oportunidades e riscos da vida adulta.

As intervenções de carreira devem ser massivamente viradas para aumentar a autodeterminação das pessoas com deficiência uma vez que se encontram mais dependentes dos outros (membros da família, professores, técnicos) para tomar decisões acerca do seu futuro. A autodeterminação deve ser: “a ação do indivíduo como agente causal na sua própria vida e na possibilidade de tomar decisões para a sua qualidade de vida e liberdade longe de influências externas” (Wehmeyer, 1997, p.24).

Relativamente à qualidade de vida, esta inclui aspectos relacionais e psicológicos uma vez que o indivíduo necessita sentir-se satisfeito quer profissionalmente, quer com a sua família e também necessita de experienciar relações interpessoais satisfatórias.

A possibilidade de ter um emprego e de realização de diversas atividades devem ser adequadas à idade e habilidades. Assim, as atividades de orientação de carreira para pessoas com deficiência devem centrar-se no desenvolvimento vocacional, afetar significativamente capacidades de autodeterminação e conseqüentemente ter em conta a qualidade da sua participação social e na sua própria vida.

Tal como referido anteriormente, a grande maioria dos deficientes não frequentam ou pensam frequentar o ensino superior. Assim, resta-lhes ficar em casa, sem ocupação ou procurar uma formação, estágio e emprego. Uma vez que o leque de oferta formativa e postos

de trabalho são muito reduzidos, a população deficiente que procura inserir-se neste mercado acaba por ser orientada profissionalmente, mais do que vocacionalmente.

Normalmente quem procura o profissional de orientação é quem nasceu com deficiência e não se reviu no ensino superior, quem fica deficiente na idade adulta, quem por causa de doença crónica progressiva vê a deficiência muito agravada, quem é deficiente, tem pensão de invalidez e quer regressar ao mundo do trabalho. Neste último caso, os clientes muitas vezes estão um pouco inseguros e renitentes em prescindir da pensão para arriscar uma formação, estágio ou emprego que pode não ser uma boa experiência e fazer com que fique sem qualquer fonte de rendimento.

A grande maioria das pessoas com deficiência que procura orientação profissional não tem experiência em trabalhar corretamente com as ajudas técnicas referentes ao seu problema específico nem exhibe todas as competências inerentes à sua deficiência para ingressar num curso de formação profissional ou num posto de trabalho, normalmente opta-se por fazer uma formação profissionalizante ou uma reabilitação para colmatar estas falhas.

A forma encontrada pelas pessoas com deficiência para aceder ao mundo do trabalho tem sido optar por estágios e formações financiados pelo IEFP, o que permite a estes trabalhadores permanecerem um ano na organização e mostrarem as suas capacidades, permitindo que se abram as portas do mercado do trabalho a pessoas que de outra forma teriam seríssimas dificuldades em conseguir um posto de trabalho.

II. Metodologia

2.1. Objetivos

O objetivo deste estudo é caracterizar os percursos de carreira de universitários com cegueira. Mais especificamente, pretende-se descrever e avaliar aspetos objetivos e subjetivos do desenvolvimento da carreira de alunos universitários com cegueira portugueses, para identificar necessidades específicas de intervenção vocacional neste grupo da população do ensino superior.

Com vista ao prosseguimento dos objetivos da investigação, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, com recurso à técnica da entrevista e à análise de conteúdo segundo o método de Bardin (1977, 2002). De acordo com este autor, a análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações dos indivíduos, e envolve procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, de modo a fornecer indicadores, quantitativos ou não, das condições de produção e receção dessas mensagens e a

inferir-se conhecimento acerca das mesmas. Dado tratar-se de um estudo exploratório, não foram deduzidas hipóteses de investigação no decorrer da pré-análise.

2.2. Participantes

A amostra é constituída por seis participantes que representam cerca de 25% dos alunos com cegueira portugueses inscritos no ensino superior universitário, no ano letivo de 2012/2013. Os participantes têm idades entre 19 e 37 anos ($M=25,3$, $DP = 6,15$). Destes, 66,7% são mulheres e 33,3% são homens; 66,7% estudam na Universidade do Porto e 33,3% na Universidade do Minho; de diversas proveniências e habitando maioritariamente no distrito do Porto. A amostra inclui os alunos do ensino superior universitário portugueses com cegueira que à data da realização do estudo se mostraram interessados e puderam participar no mesmo (Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes do estudo (N=6).

Idade/ Sexo (Código)	Universidade	Curso/ano	Residência	Origem	Profissão/ Habilitações Pai	Profissão/ Habilitações Mãe
19/Mulher (001)	UM - ILCH	Línguas e Literaturas Europeias-Português Espanhol/ 2º ano	Guimarães	Brasil	Professor Guitarra/Bacha relato	Não sabe
37/Mulher (002)	UP – Faculdade de Letras	Ciências da Educação a realizar pré-requisitos para o mestrado via ensino	Porto	Alcains – Castelo Branco	Operário C. Civil/ 4º ano	Doméstica/ 4º ano
24/Mulher (003)	UP – Faculdade de Letras	Estudos Portugueses e Lusófonos /3º ano	Porto	Vale de Cambra	Não sabe	Não sabe
22/Mulher (004)	UP – Faculdade de Letras	História - ramo Geografia vertente ensino/3º ano	Porto	Rio Tinto	Maquinista/4º ano	Cozinheira/ 4º ano

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes do estudo (N=6) (cont.).

Idade/ Sexo (Código)	Universidade	Curso/ano	Residência	Origem	Profissão/ Habilitações Pai	Profissão/ Habilitações Mãe
25/Homem (005)	UM – ILCH	Línguas Aplicadas/ 2º ano	Braga	Cabeceiras de Basto	Operário metalúrgico/4º ano	Auxiliar Lar Terceira Idade/4º ano e RVC 9º ano
25/Homem (006)	UP – Faculdade de Letras	História/1º ano	Porto	Meireles Vila Flor	Não sabe	Não sabe

2.3. Instrumento de avaliação

O instrumento utilizado foi a Entrevista Semiestruturada de Avaliação de Trajetórias de Carreira de Universitários com Cegueira - ESATCUC (Taveira, & Baptista, 2012). Este instrumento foi construído com o objetivo de avaliar as trajetórias de carreira de jovens universitários portugueses com cegueira. É um instrumento constituído por 99 itens que nos informa sobre *dados sociodemográficos* (género, idade, etc.); *percurso escolar* (infantário, primeiro ciclo, etc.); *ocupação e gestão de tempos livres* (“quem geria os seus tempos livres?”); *dados dos familiares que coabitavam com o participante* (nível de instrução, profissões, etc.); *forma como foram sendo abordadas questões vocacionais ao longo da vida* (“...recorda-se de falar com os mais velhos sobre profissões ou empregos...”, “Beneficiou apoio de algum profissional de orientação vocacional?”); *tipo de apoio que teve ou não* (teve apoio ou não e se teve em que consistiu); *forma como resolvia as dificuldades* (“como ultrapassava esses momentos de menor motivação?”); *apoios de materiais tiflológicos e de estudo de que beneficiou* (“Teve à sua disposição todos os materiais tiflológicos e de estudo em tempo útil”); *rendimento académico* (“que tipo de aluno era?”); *pessoas, situações e disciplinas que influenciaram as decisões de carreira* (“Que pessoas ou heróis se recorda como mais marcantes?”); *tipo e organização do estudo* (“como organizava o seu tempo escolar e o estudo individual”); *distância casa-escola* (“A escola ficava perto de casa?”) e *adaptação escolar* (“Como foi a sua adaptação ao 2º ciclo?”). A ESATCUC tem um tempo de aplicação de aproximadamente hora e meia.

2.4. Procedimento

A população de alunos universitários com cegueira foi contactada através do apoio do Gabinete para a Inclusão da Universidade do Minho, a partir dos quais foi possível abordar os mesmos e entrevistar os que à data se mostraram disponíveis para participar no estudo. A amostra foi recolhida através do Gabinete para a Inclusão da Universidade do Minho que forneceu os contactos dos participantes. O convite para participar no estudo foi enviado por e-mail por mim diretamente para os participantes. Inicialmente foram convidados 10 participantes, desses 2 não se mostraram disponíveis e 2 apontaram a distância como impossibilidade. Após recolha do consentimento informado foram agendadas as entrevistas com os 6 participantes tendo em conta as suas disponibilidades. As entrevistas foram realizadas nas respetivas Universidades e registadas em formato áudio. As entrevistas foram integralmente transcritas.

2.5. Análises

Na perspetiva de Bardin (1977), como referido, a análise de conteúdo inclui três etapas cronológicas: (a) a pré-análise, (b) a exploração do material, e (c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, o material para estudo é analisado de forma a torná-lo mais operacional e a alcançar uma sistematização de ideias iniciais. Inclui procedimentos de análise flutuante, escolha dos documentos, preparação do material e elaboração de índices e indicadores. A fase de exploração do material consiste na definição de categorias e codificação com vista à descrição de características pertinentes do conteúdo. A etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação consiste no tratamento estatístico simples dos resultados, e na integração e destaque de informações bem como na interpretação das mesmas. Desta forma, para a análise dos percursos de carreira dos universitários com cegueira, utilizou-se a análise de conteúdo, pois, a referida técnica, mostrou-se adequada para os objetivos do estudo em questão.

A entrevista semiestruturada construída para o efeito foi realizada segundo a disponibilidade dos participantes e gravada em ficheiros áudio. Este procedimento foi adotado para que o máximo de informação proveniente dos alunos pudesse ser registado. Depois da realização da entrevista procedeu-se à transcrição da mesma e iniciou-se o processo de análise de acordo com as etapas e critérios da análise de conteúdo. Pré-análise: A análise teve início com a realização de uma atividade conhecida como “leitura flutuante”, que teve como objetivo gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado (Bardin, 1977). Para o caso da pesquisa aqui apresentada, o “corpus de análise” resultou das informações obtidas por meio da

transcrição da entrevista aplicada. Exploração do material: Nesta etapa, codificaram-se as informações contidas no material, ou seja, recortou-se o texto procurando classificar os referidos recortes nas categorias. Tratamento dos resultados e interpretação: como aponta Bardin (1977), a fim de analisar os dados obtidos, “o investigador, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Considerou-se como unidade de contexto o conteúdo de cada entrevista, e como unidade de registo, a resposta a cada questão da grelha de entrevista. Após o recorte, os dados foram classificados em categorias principais, categorias estas que resultaram do agrupamento progressivo dos elementos. Os títulos das categorias foram definidos durante a realização das etapas de pré-análise e de exploração do material. As categorias de sentido e a análise da sua frequência, por ciclo de estudos e da carreira dos estudantes, foram procedimentos aceites quando se verificou mais de 50% de acordo, da parte de um segundo investigador.

III. Resultados

A análise de conteúdo permitiu identificar um total de oito categorias de significado principais, cuja denominação e núcleos de sentido são descritos, respetivamente, como:

- a) Integração/Adaptação - Designa a referência a dificuldades iniciais de adaptação à escola, na transição de um para outro ciclo escolar ou de um para outro estabelecimento de ensino, devido à grandeza deste ou maior diversidade no ambiente; medo e solidão; necessidade de ser aceite e realizar novos conhecimentos e relações de companheirismo ou amizade; e necessidade de lidar com os novos desafios e problemas académicos relacionados com a aprendizagem e o estudo individual; falta de apoios; *stress* experienciado com a vida académica. Inclui, ainda, agora no sentido positivo, referências ao processo de adaptação e inserção escolar e académica, sem dificuldades de maior, incluindo-se aqui uma referência mais direta ao bom relacionamento com os professores e com o professor de apoio, aos funcionários, à amizade, à resposta positiva à estruturação ou disciplina no estudo;
- b) Suporte social – Inclui a referência aos incentivos e apoio ao estudo recebidos, da parte da família e dos docentes, percepção de apoio social da parte dos docentes;
- c) Recursos - Inclui referência a acesso ou ausência de recursos materiais ou outros adequados à aprendizagem, e acesso em tempo útil aos mesmos, desde manuais escolares, materiais tíflográficos e de estudo, computadores para registo da matéria, boas

bibliotecas; acessibilidades nos ambientes de trabalho escolar e outros, até serviços de apoio a pessoas com deficiência na universidade, e o estudo estruturado pelos professores de apoio, apoio psicológico; inclui ainda, a referência à presença ou ausência de recursos pessoais para a aprendizagem e desenvolvimento, como procrastinação, ou pelo contrário, autonomia e disciplina no estudo individual; gosto pelo estudo; registo da matéria em braille ou no computador; pensamentos otimistas recorrentes; autoincentivos.

- d) Aprendizagem - Inclui a referência ao sucesso na aprendizagem escolar, a rendimento positivo, e também, no sentido negativo, a problemas com a matemática; referência ao seu sucesso académico como fonte de pensamentos otimistas, reforçadores da aprendizagem;
- e) Lazer – Referência às atividades de ocupação de tempos livres, à brincadeira na infância e adolescência, sozinho/as e com os colegas e amigos, aos recreios na escola, às atividades extracurriculares de jogo, desportos, musica;
- f) Carreira – Referência a fatores do desenvolvimento da carreira, como a escolaridade, enquanto carreira para pessoas com cegueira, e como oportunidade para o sucesso numa carreira; o sucesso como resultado que despoleta pensamentos otimistas, a perceção das aspirações e dos interesses escolares como meio de desenvolvimento vocacional; os conselhos de docentes e familiares em relação a escolhas escolares e profissionais; expectativas parentais elevadas em relação à escolaridade dos filhos; o exercício de autonomia nas decisões de carreira relacionadas com as escolas, vias de estudo e os tempos livres; a referência à cegueira como uma barreira à escolha de certos cursos e profissões;
- g) Atitudes e Comportamentos Vocacionais – Inclui a referência a interesses pessoais, curiosidade pelo mundo profissional, conversas vocacionais com familiares, brincar às profissões;
- h) Institucionalização – Referências a desmotivação por estar institucionalizado/a, longe da família e com restrições de liberdade; a opressão e infantilização nos processos de apoio institucional; ou pelo contrário, a suporte e estruturação no quotidiano, no seio da instituição de acolhimento; escolha da institucionalização.

Na tabela 2 apresenta-se a análise de frequência de cada categoria por unidade de registo, no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas. Para cada categoria, são apresentas as

frequências parciais, por unidade de registo e o total de frequências na categoria, bem como exemplos de falas representativas de cada categoria.

Tabela 2. Análise de frequência de cada categoria por unidade de registo no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas.

Categoria	Unidades de Registo	Frequência da categoria	Exemplos de Resposta (Código do/a participante)
INTEGRAÇÃO/ADAPTAÇÃO	Pré-escolar	5	“ É assim, não sei se se pode chamar problemas de adaptação que eu era bem integrada e toda a gente gostava de mim e assim, mas na altura inicial do dia, mas não sei se foi até ao fim do ano ou se foi durante para aí seis meses, não me lembro chorava muito porque lá está era de estar sempre longe da família. E chorava quando, na altura era o meu avô ou a minha avó me levavam à escola e o meu pai levava-me sempre que podia mas normalmente chorava muito.” (001)
	1º Ciclo	13	”Eu fui com 6 anos, foi um processo muito complicado, foi uma coisa muito complicada, muito...no fundo, nos primeiros tempos um pouco traumática, porque uma pessoa que está junto à família e que está protegida por toda a gente... que conhece ali à volta e ir para um ambiente completamente diferente, para uma grande cidade, não conhece ninguém” (005)
	2º Ciclo	19	“É assim, era como anteriormente, mas também tinha quem se dava bem comigo, mas a maioria, basta, era a mesma coisa, não queriam andar comigo.” (001)
	3ºCiclo	9	“E pronto, o 8º e 9º, sobretudo o 9º ano foi bastante difícil.” (006)
	Secundário	16	“Ótima. Nessa altura deixou de haver... porque eu acho que e isto vocês psicólogos é que devem perceber isto muito bem, porque é assim, eu notei um salto muito grande do 9º para o 10º em termos de mentalidade dos colegas. Porque é assim, enquanto que até ao 9º ano havia, embora mínima, mas havia sempre alguma marginalização, face à deficiência. No décimo ano, a partir daí eu acho que as pessoas já se acham mais adultas.” (002)
	Universidade	6	“Sinceramente, os colegas todos me acolheram bastante bem.” (005)
	Total	68	

Tabela 2. Análise de frequência de cada categoria por unidade de registo no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas (cont.).

Categoria	Unidades de Registo	Frequência da categoria	Exemplos de Resposta (Código do/a participante)
SUPORTE SOCIAL	Pré-escolar	5	
	1º Ciclo	11	“ Eu lembro-me, isso nunca mais me esqueço (...) quando eu fui operado (...) mas foi um gesto que me marcou porque realmente eles mostraram sempre muito afecto por mim, foram sempre muito meus amigos.” (005)
	2º Ciclo	6	“Os professores coitados, sempre tentaram fazer o máximo pela integração mas sempre tive com eles uma relação bastante boa.” (002)
	3ºCiclo	8	“Colegas sim, tive duas ou três colegas que ainda hoje somos amigas e já vem dessa altura. E elas destacaram-se sempre pelo apoio que me deram.” (002)
	Secundário	11	“...e a relação com os professores era mesmo muito próxima e eles preocupavam-se connosco...” (001)
	Universidade	8	“Nisso ele é muito compreensivo e é a ele que eu devo também tudo o que tenho feito e o que tenho conseguido.” (002)
	Total	49	
RECURSOS	Pré-escolar	8	“... mas o estudo era sempre mais individual, a gente não... era que tinha que tomar a iniciativa. Mais tarde já foi diferente mas até aí foi assim...” (005)
	1º Ciclo	12	“Também sempre tive todos os equipamentos” (006);
	2º Ciclo	16	“ Embora os livros, continuavam a ser um problema mas como eu conseguia apanhar tudo nas aulas.” (006)
	3ºCiclo	12	“...primeiro que tudo o gosto pelo conhecimento.” (006)
	Secundário	18	“...tinha ao alcance todos os meios técnicos.” (006)
	Universidade	23	“Na universidade em que estuda há alguma estrutura de apoio aos estudantes com deficiência? -Há, sim.” (006)
	Total	89	

Tabela 2. Análise de frequência de cada categoria por unidade de registo no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas (cont.).

Categoria	Unidades de Registo	Frequência da categoria	Exemplos de Resposta (Código do/a participante)
APRENDIZAGEM	Pré-escolar	1	“De ciências até gostava, quando não vinha com aquela parte dos vulcões e assim que eu não percebia nada dessa.” (003)
	1º Ciclo	10	“Porque as classes todas estavam na mesma sala e às vezes os professores até ficavam um bocado...”(006)
	2º Ciclo	4	“..mas foi também bastante razoável.” (005)
	3ºCiclo	9	“No 9º ano também passei mas foi com negativa, acho que foi a fisico-química e a matemática, eu detestava.” (004)
	Secundário	5	“Ciências da Educação era 0,5 valores abaixo e entrei em Ciências da Educação.” (002)
	Universidade	2	“Tive muito melhores notas o ano passado do que quando andava a estudar, sem dúvida.” (002)
	Total	31	
LAZER	Pré-escolar	13	“A gente basicamente, tava ao encargo dela e andávamos todos a brincar uns com os outros.” (005)
	1º Ciclo	8	“Jogar futebol, andar de bicicleta.” (006)
	2º Ciclo	11	“Claro que também continuei a jogar futebol com os meus colegas, jogar às cartas, aí já sabia jogar damas, também.” (006)
	3ºCiclo	4	“os tempos livres eram passados basicamente a estudar, ouvia um bocado de música.” (005)
	Secundário	4	“Aí já não precisava de fugir às aulas de apoio para ir estar com os meus amigos.” (006)
	Universidade	6	“Agora, os tempos livres não são muitos, mas continuo a estar com os alunos, a ouvir o futebol...” (006)
	Total	34	

Tabela 2. Análise de frequência de cada categoria por unidade de registo no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas (cont.).

Categoria	Unidades de Registo	Frequência da categoria	Exemplos de Resposta (Código do/a participante)
INSTITUCIONALIZAÇÃO	Pré-escolar	4	“...Era um ambiente muito fechado, em que as pessoas parece que ainda viviam no período salazarista...” (003)
	1º Ciclo	3	“Apesar do custoso que foi nos primeiros tempos mas hoje recordo com saudade aqueles tempos que foram quase doze anos que passei” (005)
	2º Ciclo	3	“À noite no colégio aí sim já tínhamos horas fixas para estudar” (005)
	3ºCiclo	0	
	Secundário	1	“...eu já estava a ficar um bocado farto de andar no colégio porque... devido às regras.” (005)
	Universidade	0	
	Total	11	
ATITUDES E COMPORTAMENTOS VOCACIONAIS	Pré-escolar	4	“Eu sempre fui uma pessoa interessada por... como eu já salientei no início pela rádio, gostava muito de ouvir a comunicação social.” (005)
	1º Ciclo	0	
	2º Ciclo	0	
	3ºCiclo	0	
	Secundário	4	“...eu tinha jeito para as línguas.” (005)
	Universidade	1	“...mas gostava de trabalhar por exemplo em traduções, ser tradutor.” (005)
	Total	9	

Tabela 2. Análise de frequência de cada categoria por unidade de registo no conjunto das respostas às seis entrevistas realizadas (cont.).

Categoria	Unidades de Registo	Frequência da categoria	Exemplos de Resposta (Código do/a participante)
CARREIRA	Pré-escolar	2	“Fui eu que me incentivei a mim própria e que delineei aquilo que queria ser.” (004)
	1º Ciclo	0	
	2º Ciclo	0	
	3ºCiclo	11	“Nunca pôs em causa, portanto, continuar a estudar?- Nunca” (002)
	Secundário	14	“Sente que a sua deficiência influenciou de alguma forma o curso? Já me disse que sim porque queria tirar geografia.” (002)
	Universidade	0	“O facto de eu gostar muito do curso, era letras.” (001)
	Total	27	

Como se pode verificar pela leitura da tabela 2, a categoria de significados mais frequente é a categoria Recursos, com 89 registos, e com uma expressão maior nos ciclos universitário, secundário e segundo ciclo, respetivamente. Segue-se, por ordem decrescente, as categorias de Integração/Adaptação, com maior expressão no segundo ciclo, e ensino secundário e primeiro ciclo, por esta ordem; as fontes e mecanismos de Suporte, ao longo de toda a escolaridade; o Lazer, com referências chave do pré-escolar ao segundo ciclo; a Aprendizagem, com referências mais expressivas no 1º e 3º ciclos; e a Carreira, sobretudo no 3º ciclo e ensino secundário. Em contrapartida, as categorias menos frequentes são a Institucionalização, com 11 registos, no pré-escolar e primeiro e segundos ciclos, respetivamente, e a categoria Atitudes e comportamentos vocacionais, com 9 registos, com maior expressão no ensino secundário.

4.1. Discussão

O objetivo deste estudo é caracterizar os percursos de carreira de universitários com cegueira. Mais especificamente, pretende-se descrever e avaliar aspetos objetivos e subjetivos do desenvolvimento da carreira de alunos universitários com cegueira portugueses, para

identificar necessidades específicas de intervenção vocacional neste grupo da população do ensino superior.

Os resultados deste estudo apoiam tanto a teoria desenvolvimentista de carreira de Super como a teoria sociocognitiva de carreira, no sentido em que ambas referem a importância da relação entre as pessoas e os contextos envolventes para o desenvolvimento vocacional e de carreira e neste sentido a categoria mais referida é o Suporte Social (49) que se refere nomeadamente ao contexto familiar e escolar.

Super sublinha ainda a existência de fases de transição entre miniciclos do maxiciclo da carreira que aparecem aqui explícitos na categoria Integração/Adaptação (68) também uma das mais cotadas.

A categoria recursos (89), uma das mais referidas, integra a presença ou ausência de recursos pessoais para a aprendizagem e desenvolvimento. Isto parece reforçar a ideia da teoria sociocognitiva de que o sujeito se mantém na tarefa quando percebe que é competente ou eficaz.

A categoria menos frequente neste estudo foi Atitudes e Comportamentos Vocacionais (9) que se refere a interesses pessoais, curiosidade pelo mundo profissional, conversas vocacionais com familiares e brincar às profissões, o que parece comprovar a carência de desenvolvimento vocacional nesta população.

4.2. Conclusão

O trabalho tem sido percebido como uma das dimensões mais presentes ao longo do desenvolvimento humano. Com efeito, este constitui-se também como um aspeto relevante na construção identitária do indivíduo, realidade a que não fogem as populações consideradas minoritárias, onde ao longo deste trabalho os cegos foram incluídos.

Considerando a revisão feita, as hipóteses sociocognitivas enfatizam o papel da escola e da família como meios privilegiados do desenvolvimento vocacional e alertam para a necessidade das intervenções vocacionais serem introduzidas desde os primeiros anos da escolaridade, já que as crenças sobre as capacidades pessoais tendem a estabelecer-se, desde muito cedo, quando ocorrem as primeiras aprendizagens.

Nos últimos 10 anos têm ocorrido importantes mudanças teóricas e práticas na área da deficiência que também têm significativas consequências para a orientação de carreira.

Os profissionais que lidam com pessoas com deficiência e com todas as outras figuras significativas (familiares e empregadores) devem ter formação específica nesta área o que pode facilitar o sucesso da orientação vocacional e da inclusão no trabalho. Os membros da família devem reduzir as atitudes negativas relativamente à deficiência e à inclusão no trabalho para

não tornar o indivíduo deficiente mais inseguro e, conseqüentemente menos independente. Os professores têm também um importante papel com estes jovens podendo fazê-los sentir cada vez mais eficazes e seguros. Mas todos os agentes do meio social que lidam com este tipo de populações, devem ter em conta um aspeto da maior importância que são os mitos das capacidades que compensam os problemas advenientes da deficiência e que podem levar a perspectivas irrealistas quanto a opções académicas e de trabalho que podem ser tomadas e contudo não podem ser postas em prática. Esta problemática, para além dos efeitos nefastos que exerce sobre a autoeficácia e perspectivas de futuro, que compreendem as más decisões de carreira tomadas naquele contexto específico, podem estender-se a contextos que nada têm a ver com este.

Todas estas evidências acentuam a afirmação das responsabilidades do psicólogo em conceber a intervenção ao longo do desenvolvimento, no mundo real do cliente, e de trabalhar com os diferentes agentes educativos. Numa sociedade em que se conjugassem todas estas medidas, o psicólogo deixaria de ser apenas um orientador profissional de uma pessoa com deficiência para se transformar num agente proactivo na construção de carreira de um cidadão.

Por sua vez, as linhas de investigação, anteriormente referenciadas num quadro sociocognitivo, são promissoras no aprofundamento da relação das variáveis que contribuem para a construção do autoconhecimento, bem como das estratégias adaptativas para lidar com o mundo real. Neste sentido, será também urgente alargar a investigação a novos grupos e contextos, designadamente a grupos culturais minoritários, como os cegos.

Em suma, ressalta-se a importância das intervenções vocacionais, como uma das áreas do aconselhamento, fundamenta-se ainda em modelos de bem-estar inclusivo, que articulam os objetivos académicos e profissionais, com as outras tarefas e papéis de vida. O aconselhamento implica uma visão global de satisfação e de bem-estar, em que o trabalho e o estudo são encarados como fontes de realização pessoal.

Referências Bibliográficas:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of a behavioral change. *Psychological Review*, 2, 191-215.
- Bandura, A. (2003). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 1-43.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Reto, L. A. & Pinheiro, A. (trad.) Lisboa: Edições 70. (1977/2002).

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (s.d.). Disponível em: <http://www.crrpg.pt>

Diário da República, 1ª série, nº 183 – 21 de Setembro de 2006. Disponível em:

<http://www.dre.pt/pdfgratis/2006/09/18300.pdf>

Ferreira, I. M. (2010). Formação profissional destinada a pessoas com deficiência visual: um estudo de caso. *Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em educação.*

Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, 73-93

Ivatiuk, A. L., Yoshida P., Medici E. (2010). Orientação Profissional de pessoas com deficiências: Revisão de literatura (2000-2009), *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, (1), pp. 95-106.

Lent, R. W., Taveira, M. C., & Sheu, H-B. (2008). *Journal of vocational behaviour*. p. 190-198 (74). Editor Mark L. Savickas.

Lent, R. W. (2005). *A social cognitive view of career development and counseling*. In S. Brown & R. Lent (Eds.)

Neres, C., & Correa, N. M. (2008). O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. *Cad. Cedes, Campinas*, 75, 149-170.

Nasta, K. A. (2007). Influence of self-career efficacy beliefs on career exploration behaviors. *Tese apresentada à Universidade de Nova Iorque para obtenção do grau de mestre em saúde mental e counseling.*

Nota L., Ferrari L., Solberg V. S. H. & Soresi S. (2007). Career Search Self-Efficacy, Family Support, and Career Indecision With Italian Youth. *Journal of Career Assessment*; 15; 181, DOI: 10.1177/1069072706298019

Pinto, J. C. (2010). Gestão Pessoal da Carreira - Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolsistas de Investigação, *Dissertação apresentada à Universidade do Minho para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia Vocacional.*

Salgado, F. (2002). O Balanço Dinâmico e o papel da Orientação Profissional na elaboração de programas de inserção social de pessoas com deficiência, *Análise Psicológica* 3 (XX): 407-418

Shogren, K. A. (2011). Culture and Self-Determination: A Synthesis of the Literature and Directions for Future Research and Practice. *In Career Development for Exceptional Individuals* 2011 34: 115

Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the Study of Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381–385.

Super, D. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282-298.

Taveira, M.C., Silva, J.T. (2011). *Psicologia vocacional, perspectivas para a intervenção*.
Imprensa da Universidade de Coimbra

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33 (8) 1-16.