

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

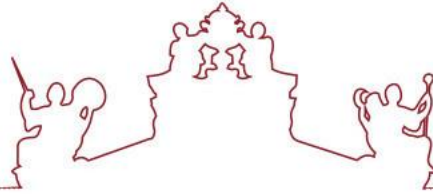
**ADAPTAÇÃO DAS PESSOAS COM DIFICULDADE
INTELECTUAL E DE DESENVOLVIMENTO À
TRANSIÇÃO PARA EMPREGO**

Maísa Marília Ferreira Almeida

Orientador(es) | Paulo Miguel da Silva Cardoso

Évora 2020





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

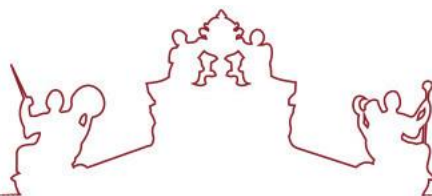
Dissertação

**ADAPTAÇÃO DAS PESSOAS COM DIFICULDADE
INTELECTUAL E DE DESENVOLVIMENTO À
TRANSIÇÃO PARA EMPREGO**

Maísa Marília Ferreira Almeida

Orientador(es) | Paulo Miguel da Silva Cardoso

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)
- Vogal | Graça Duarte Santos (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Paulo Miguel da Silva Cardoso (Universidade de Évora)

Agradecimentos

Dedico este trabalho a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a sua realização. Se aqui cheguei e o concluí devo-o a todos os que me marcaram e acreditaram em mim, um muito obrigado!

Agradeço a Deus por me dar força e mostrar-me a luz, o caminho e a verdade.

À minha Família, pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo carinho e pela força que me deram todos os dias. Por nunca duvidarem de mim.

Ao Professor Doutor Paulo Cardoso, pela orientação, apoio e pela voz da experiência que tanto ensinou e transmitiu ao longo deste período. Também a todos os professores que me acompanharam durante este período académico.

À Dra. Carmem Nunes e a direção da instituição APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora, que permitiu a realização das entrevistas.

A todos os técnicos, formadores e pais que aceitaram fazer parte do meu estudo.

Aos meu amigos da Universidade e da vida pessoal que sempre acreditaram em mim e me deram o suporte.

A todos o meu muito obrigada!

Índice

<i>Agradecimentos</i>	IV
<i>Índice de Tabelas</i>	VI
<i>Resumo</i>	VII
<i>Abstract</i>	VIII
<i>Introdução</i>	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Noção de transição	3
2. Educação especial em Portugal.....	4
3. Serviços de transição em Portugal	6
3.1. Emprego apoiado.....	6
3.2. Formação profissional para pessoas com deficiência e incapacidade	7
4. O contexto de transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID	8
5. Barreiras à transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID	9
6. Processo de transição para o emprego das pessoas com DID.....	11
6.1 Plano individual de transição (PIT).....	11
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	12
1. Objetivos e questões de investigação.....	12
2. Método	12
2.1 Participantes	12
2.2 Investigadores	13
2.3 Instrumentos	14
2.6 Procedimentos.....	15
2.6.1. Recolha de dados.....	15
2.6.2. Análise de dados.....	15
3. Resultados	16
4. Discussão dos resultados	32
5. Limitações do estudo.....	35
6. Perspetivas de investigação	35
Conclusão.....	36
Referências bibliográficas	37
<i>Anexos – Exemplo carta de consentimento informado</i>	42

Índice de Tabelas

Tabela 1: Nível de formação dos participantes	13
Tabela 2: Frequência de respostas às diferentes domínios e categorias sobre a Percepção dos formadores sobre o processo de integração no mundo do trabalho (N=6)	17
Tabela 3: Frequência de respostas às diferentes domínios e categorias sobre a Percepção dos pais sobre o processo de integração no mundo do trabalho (N=8)	19
Tabela 4: Frequência de respostas às diferentes domínios e categorias sobre a Percepção dos técnicos sobre o processo de integração no mundo do trabalho (N=7)	23
Tabela 5: Dados comparativos sobre a percepção dos formadores, pais e técnicos sobre o processo de integração no mercado de trabalho	30

Resumo

Este estudo teve como objetivo explorar a percepção que técnicos e pais de pessoas com dificuldade intelectual e de desenvolvimento têm sobre as práticas eficazes para facilitar a transição escola emprego desta população.

Participaram 21 pessoas, das quais 6 formadores, 8 pais e 7 técnicas da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora- APPACDM. A idade dos participantes oscilava entre os 25 e os 65 anos. Responderam a uma entrevista semi-estruturada que avaliava a percepção que têm sobre a adaptação de pessoas com DID no mundo de trabalho. Os resultados evidenciaram que os formandos beneficiam de apoios durante a transição o que faz com que este processo seja ultrapassado da melhor forma. Também os formandos beneficiam de apoios dos técnicos, familiares, colegas, patrões e apoios financeiros. Com o estudo verificaram-se algumas barreiras à integração no mercado de trabalho. Os resultados são discutidos quanto a sua implicação para a investigação e a prática considerando as limitações presentes na investigação.

Palavras-chave: Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento, transição para emprego, mundo do trabalho.

Abstract

“Adaptation of intellectual difficulties and the development of the transition for employment”

This study aimed to explore the perception that coaches and parents of people with intellectual and developmental disabilities have about effective practices to facilitate the school-to-work transition. Twenty-one people participated, including 6 trainers, 8 parents and 7 coaches from the Portuguese Association of Parents and Friends of Evora's Mentally Disabled Citizen – APPACDM. They aged between 25 and 65 years. Participants responded to a semi-structured interview assessing their perception on the adaptation to work of people with intellectual and developmental disabilities. Results show that trainees receive support during the process of school to work transition. This support is implemented by technicians, family members, colleagues, employers, and financial support. Findings also reveal some career barriers to school-to-work transition. Results are discussed regarding their implications for research and practice.

Keywords: Intellectual and Developmental Difficulties; transition to employment, world of work.

Introdução

Tendo em conta as dificuldades de transição para o emprego, o objetivo deste estudo é explorar a perceção que técnicos e pais de pessoas com dificuldade intelectual e de desenvolvimento (DID) têm sobre as práticas eficazes para facilitar a transição escola emprego desta população. As pessoas com DID caracterizam-se por dificuldades intelectuais e adaptativas ao nível conceptual, social e prático com início no período do desenvolvimento (APA, 2013). Os indivíduos com DID podem apresentar problemas de raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento e aprendizagem académica. Relativamente ao funcionamento adaptativo existem dificuldades ao nível da independência social, sociocultural e na responsabilidade pessoal. De realçar que no manual APA estão englobadas nas perturbações do neurodesenvolvimento (APA, 2013). De acordo com Schalock et al. (2007) a DID é uma perturbação que se expressa antes dos 18 anos e caracteriza-se por limitações no funcionamento intelectual bem como no comportamento social, elaboração conceptual e realizações práticas. Assim, a pessoa com DID apresenta dificuldade na aprendizagem e no desenvolvimento das suas competências.

O emprego é um elemento chave para a inclusão social e dá aos cidadãos independência financeira. A união europeia tem como princípio fundamental, a coesão social. Os estados membros têm suas próprias políticas de emprego para cidadãos com deficiência com base nas orientações da estratégia Europeia para o emprego. Vários países europeus, para inclusão social e independência financeira dos seus cidadãos, incentivam a integração dessa população com deficiência ou incapacidades no mercado de trabalho (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social; MSSS, 2012). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho tem como princípio, garantir a inclusão, responder as necessidades e potencialidades de todos os alunos tendo uma participação ativa na vida académica dos mesmos (ME & DGE, 2018). As transições de carreira ocorrem ao longo da vida, sendo a da escola para o emprego uma delas. Com pessoas com DID, apoiar esta transição implica trabalho multidisciplinar envolvendo alunos, família, professores, psicólogos educacionais, serviço social, serviços de emprego, organizações não governamentais, entidades patronais, entre outros (Duarte, 2014). Entender a perceção destes sobre o processo de transição para o mundo de trabalho de pessoas com DID, é

uma forma de revelar as particularidades deste tipo de intervenção bem como uma forma de construir conhecimento que possa fundamentar intervenções neste âmbito.

O presente trabalho está dividido em duas partes: o enquadramento teórico, o qual aborda as temáticas da educação especial em Portugal, a transição para o emprego, os serviços de transição em Portugal, a adaptação das pessoas no mundo trabalho. A segunda parte retrata o estudo empírico, onde se descreve o método utilizado, a análise de dados, os participantes do estudo, os instrumentos utilizados, bem como os resultados e discussão dos mesmos.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Noção de transição

De acordo com Santos (2013) hoje em dia, no âmbito educativo, a transição para a vida ativa é um dos temas mais abordados, trazendo ao de cima problemas económicos, sociais e culturais nos jovens com necessidades educativas especiais (NEE).

As transições no ciclo de vida podem ocorrer em momentos críticos como a entrada na creche ou a saída da escola para a vida ativa. A transição para o emprego dá-se quando um indivíduo muda de escola para a vida profissional independente e/ou semi-independente, num processo dinâmico com mudanças e ajustes (Wehman, 2006 citado em Xu, Dempsey, & Foreman, 2014). A transição requer mudança no relacionamento, na autoimagem e nas rotinas. Ao longo da vida o jovem passa por várias transições e a transição para o emprego é uma delas.

Para uma boa transição da escola para emprego os indivíduos com NEE tem de ter objetivos definidos do que querem desempenhar na sociedade (EADSNE, 2006). Os indivíduos com NEE, quando adultos, carecem de apoios na transição da escola para a vida ativa (UNESCO, 1994). É dever da escola dar-lhes ferramentas para terem independência financeira, ajudá-los a adquirir autonomia suficiente para que desempenham as suas tarefas da vida diária, assim como formação que vai de encontro com as suas expetativas profissionais (UNESCO, 1994). O processo de transição para a vida ativa difere de aluno para aluno, pois cada aluno tem as suas necessidades, com isso, o mesmo passa por várias fases de adaptação, constituídas por diversas atividades, objetivos, estratégias e calendarização, consoante o progresso de cada aluno (Pereira & Batanero, 2009). Este processo passa por várias fases, aos quais temos o programa específico, elaborado de acordo com a necessidade de cada aluno, também tem de ter uma adaptação curricular por exemplo, o plano individual de transição (Pereira & Batanero, 2009). Os mesmos autores referem apoiar a transição da escola para o emprego de pessoas com DID exige a atuação de equipas multidisciplinares, composta por um elemento que dá orientação escolar, o responsável educativo do aluno, psicólogo, professor de apoio educativo, professor de ensino regular, auxiliares de educação, e um responsável do serviço para que futuramente apoie o jovem na sua transição para a vida ativa (Pereira & Batanero, 2009). Posteriormente, no contato com o mundo de trabalho, o jovem tem de

continuar a ter o apoio dos técnicos, da família, em constante articulação com o centro de reabilitação, serviços educativos e serviços de formação profissional e emprego. De modo a avaliar todo o processo de transição, é aconselhável que após a saída da escola/formação haver um acompanhamento durante um ou dois anos, para conhecer a sua progressão no mundo de trabalho, a sua situação familiar e social (EADSNE, 2006; Pereira & Batanero, 2009). A forma como esses indivíduos são vistos pela sociedade torna mais difícil a sua situação de emprego (Luecking, 2011 citado em Gormley, 2014).

No ano letivo 2015/2016, existiam mais de 78 mil crianças e alunos com necessidades educativas especiais, com Programa Educativo Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social; GEP/MTSSS, 2016). Houve um aumento significativo no número de apoio à transição para à vida ativa às pessoas com deficiência e incapacidades abrangidas em Medidas de estágio de 2011 a 2015, ou seja, de 253 para 1566 (GEP/MTSSS, 2016).

2. Educação especial em Portugal

Para Alonso, Sánchez e Aguilera (2011) o termo inclusão vai além da integração. Não se trata de os alunos com NEE tenham os mesmos currículos, estejam no mesmo espaço, mas sim que sejam incluídos independentemente do contexto sociocultural, ideologia, sexo, etnia, deficiência. Com isso será necessário trabalhar as questões de estereótipos, qualificar professores e profissionais para estarem aptos para intervirem e ajudarem estes alunos a ultrapassar as dificuldades que aparecem.

A educação especial visa promover a inclusão dos alunos no contexto educativo, autonomia bem como a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao emprego. (ME, 2008). De acordo com o mesmo autor a educação especial visa criar condições adaptados às NEE dos alunos com limitações significativas, estas condições podem ser ao nível das aprendizagens, atividades, comunicação, autonomia, mobilidade, participação social e relacionamento interpessoal, etc (ME, 2008)

É possível considerar que a educação especial inicia-se em Portugal em 1941, através da criação dos primeiros cursos para professores de educação especial. Esta inovação foi acompanhada de outra: a criação de escolas para alunos com NEE. Nos anos

50 e 60 surgiram as primeiras associações apoiando indivíduos com DID bem como aqueles que tinha défices sensoriais ou motores (Rodrigues e Nogueira, 2010). Após abril de 1974 ocorreram grandes mudanças na educação em Portugal, implementando um processo de democratização do ensino e favorecendo a igualdade de oportunidades. A propósito, foram criadas inúmeras Cooperativas de Educação, Reabilitação e Inserção de Crianças Inadaptadas (CERCI) para dar respostas educativas e sociais que o ensino regular não estava preparado para dar (Rodrigues & Nogueira, 2010). Evoluindo para processos favorecendo a inclusão social de pessoas com DID, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, cria o regime educativo especial nas escolas de ensino regular para alunos NEE. Segue-se legislação que estabelece políticas educativas mais inclusivas (Rodrigues & Nogueira, 2010). No ano 2008 foi publicado o decreto-lei 3/2008 que propões a elaboração de programas educativos individuais para responder às necessidades educativas das pessoas com DID. É no contexto destes programas que também se definem os planos individuais de transição, onde se definem objetivos e estratégias para facilitar a transição da escola para o emprego de indivíduos com NEE (Rodrigues & Nogueira, 2010).

No ano 2018 foi apresentado na assembleia da república o novo decreto Lei para a educação inclusiva que parte do objetivo de garantir a inclusão, respondendo à necessidades e competência de cada um dando a possibilidade de uma maior participação dos alunos nas atividades educativas ao longo do seu percurso escolar (Decreto Lei nº 54/18). Este decreto lei vem com uma abordagem assente em modelos curriculares flexível, acompanhamento e monitorização sistemática, diálogo entre pais e professores e diferentes níveis de intervenção de acordo com as necessidades educativas de cada aluno (Decreto Lei nº 54/18). Ao contrário do antigo decreto lei, este foge da ideia de que é preciso categorizar para intervir. Por isso trabalha para que cada aluno tenha um bom desempenho na saída da escolaridade obrigatória, mesmo sendo por percursos diferenciado (Decreto Lei nº 54/18). O presente decreto-lei visa garantir uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória (Decreto Lei nº 54/18). O ME (2008) tem como princípio que a escola inclusiva tem de criar condições para que todos os alunos estejam inseridos no mesmo espaço, onde aprendem juntos independentemente das suas dificuldades. Também a escola tem de estar apta para dar respostas às necessidades apresentadas e certificando que estão a dar uma educação de qualidade, com currículo adaptado a cada necessidade de cada aluno.

A escola inclusiva deve ser uma escola para todos, lugar onde alunos com NEE também têm lugar, partilhando experiências com os colegas que se situam num quadro normativo (Alonso, Sánchez & Aguilera, 2011).

3. Serviços de transição em Portugal

Para Beyer, Brown, Akandi e Rapley (2010) o acesso a emprego de indivíduos com DID permite que se sintam incluídos na sociedade bem como mais valorosos e autónomos. Uma das modalidades de atuação para favorecer a inclusão socioprofissional de pessoas com DID é o modelo de emprego apoiado.

3.1. Emprego apoiado

Na década de 80 no Estados Unidos de América, surgiu serviço de transição denominado emprego apoiado, que é definido como trabalho remunerado em meio competitivo de trabalho, com apoio continuado com objetivo de resolver problemas da inclusão laboral das pessoas com DID (Betti, 2014; Sousa, 2000). O emprego apoiado foi criado com intuito de as pessoas com deficiência terem um salário e estarem integrado em contexto de trabalhos de pessoas sem necessidades especiais (Wehman et al. 1992 cit in Genelioux, 2005). Na europa nasceu uma organização não governamental europeia de movimento emprego apoiado com ligações aos países, como, EUA, Japão, Austrália, África do Sul entre outros (Walsh e Linehan 1997 cit in Genelioux, 2005). Portugal juntou a esta causa, através do projeto AGORA um projecto desenvolvido no âmbito do Programa “HORIZON”, entre 1992 e 1994, através do programa integrado de emprego e formação profissional para jovens com deficiência, promovido pelo IEFPP (Sousa, 2000). Pela primeira vez, em 1999, o termo emprego apoiado surge nos documentos oficiais, no plano nacional de emprego, projeto esse criado para pessoas com deficiência que não estão aptos para entrar no mercado dito normal de trabalho (DEPP, 1999 cit in Genelioux, 2005).

De acordo com Santos (2016) o emprego apoiado tem como princípios e valores:

- Todas as pessoas são capazes e têm direito ao trabalho.
- Devem promover o apoio aos clientes de emprego apoiado para que atinjam os seus objetivos com ajuda dos familiares e dos profissionais.
- Focar nas habilidades e capacidades, nos seus pontos fortes, competências e interesses.

- Colocações no mercado de trabalho formal e competitivo.
- Direitos aos mesmos benefícios e salários que os demais trabalhadores.
- Autonomia nas suas escolhas do trabalho.
- Acessibilidade arquitetónica nos espaços como, transporte, comunicação.

De realçar que as organizações que utilizam metodologias de emprego apoiado, têm apresentados altas taxas de empregabilidade (Sousa, 2000). No entanto, o Ministério de Educação, 2004 aponta algumas dificuldades na implementação de um plano individual de transição eficaz e produtivo, como a falta de oferta de emprego e de empresas disponíveis para receber os alunos com NEE, a dificuldade na integração social e laboral, falta de recursos naturais, a discriminação, entre outros. Com o emprego apoiado os jovens passam a ser contribuintes o que numa perspetiva económica é positiva ao qual contribui para redução de despesas com pensões e subsídios sociais (Kregel, Wheman, Revell, Hill, & Cimera, 2000 cit in Coelho e Ornelas, 2010).

3.2. Formação profissional para pessoas com deficiência e incapacidade

Segundo a Associação Portuguesa de Deficientes, APD, 2017 a formação profissional é um complemento a um conjunto de medidas adotadas para assegurar na vida ativa de pessoas com deficiência. Para instituto de emprego e formação profissional, IEFP, 2019 a formação profissional para pessoas com deficiência está destinada a pessoas que não têm preenchem os requisitos exigidos para frequentar formação no âmbito regular. Este tipo de formação tem por objetivo capacitar essas populações com conhecimento e competências de modo a obter uma qualificação que lhes permite exercer uma atividade profissional no mundo de trabalho, manter este emprego ou progredir no seu percurso profissional.

De acordo com IEFP (2019) a formação profissional está dividida em dois momentos:

1. *Formação Inicial* destinadas as pessoas com deficiência e incapacidade:
 - Destinados a pessoas com escolaridade obrigatória completa e maiores de 18 anos.
 - Podem ser aceites formandos com idade inferior aos 18 anos desde que apresente um comprovativo que prove a sua incapacidade para frequentar a escola.

2. Formação Contínua

Este tipo de formação, vai de acordo com as necessidades do indivíduo ou da empresa. Está destinado para pessoas com deficiência que pretende aumentar as suas qualificações, podem ser pessoas que estão empregadas ou no desemprego.

De acordo com a organização internacional do trabalho a formação profissional traz vantagens para pessoas com deficiência, tais como (APD, 2019):

- Permite o acesso a empregos de qualidade;
- Uma ferramenta para melhorar a qualidade do emprego e desenvolver o nível de vida e de condições laborais dos trabalhadores;
- Ajudar o trabalhador a conservar o seu emprego, permitindo-lhe adaptar-se melhor às mudanças e melhorar o seu desempenho;
- Permite ao trabalhador dar maior eficácia, produtividade e competitividade na empresa.

Durante a formação os formandos podem beneficiar de um conjunto apoios (IEFP, 2019) como acesso a material escolar, bolsa de profissionalização ou bolsa de formação, apoio no transporte, na alimentação e no alojamento.

4. O contexto de transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID

A transição escola-emprego é fundamental para jovens com deficiência, entretanto, apesar de maioria dos jovens terem metas positivas (Shandra e. Hogan, 2008), existe uma grande percentagem desses jovens que terminam o ensino secundário e não trabalham e nem continuam a escola (Shandra e. Hogan, 2008).

Uns dos preditores para sucesso pós-ensino médio para jovens com deficiências é a experiência do emprego com remuneração (Fabian, 2007). Também o aumento da autosuficiência (Benz & Halpern, 1993 citado in Fabian, 2007), melhorias nas competências sociais e da vida diária e melhores empregos e consecutivamente melhores salários (Fabian, 2007). De acordo com vários estudos realizados, concluíram que os indivíduos com DID que deixam a escola durante a fase de transição para emprego, são marginalizados na maioria dos países (Fasching, 2012).

A transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID é um processo difícil. De acordo com o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, em Portugal a taxa de emprego está na mesma média que na união europeia. A taxa de desemprego na

população com deficiência situa-se acima da média da união europeia principalmente as mulheres. Também os mesmos autores referem que há mais desempregados adultos (11526) do que jovens (1657) assim como há cada vez mais pessoas a procura de um novo emprego do que um novo emprego (Pinto & Pinto, 2017).

De acordo com APD, (2019) tem um total de 26 229 de Pessoas com deficiência registadas, sendo 57,18% Masculino e 42,81% correspondente ao género Feminino. Também a mesma associação cita que segundo o registo as pessoas do género masculino:

- 50% estão empregados;
- 8% estão desempregados;
- 2% Pensionistas;
- 17% Reformados;
- 5% Estudantes;
- 18% não indica a sua situação profissional.

Por sua vez, os dados relativos ao género feminino revelam APD, (2019):

- Tem 35%; de pessoas empregadas;
- 6% desempregadas;
- 1% são pensionistas;
- 10% são reformados;
- 6%: estudantes;
- 42% indefinido.

5. Barreiras à transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID

As dificuldades de integração socioprofissional devem-se a um conjunto de barreiras / dificuldades na adaptação ao mundo de trabalho, infracitado (Quelhas, Mesquita e Polme, 2013, Fernandes, e Rodrigues, 2016, Canha, 2015, Loprest & Maag, 2001, EADSNE, 2002 e Houtenville, 2006):

- O acesso a educação e à formação orientado por programas dirigidos para o bem-estar ou para o trabalho mal remunerado;
- Falta de preparação vocacional em que nem sempre está orientado a reais práticas de emprego;

- Há uma discrepância entre adultos com NEE e a população sem este tipo de dificuldades em termos salariais assim como as horas de trabalho e a taxa de desemprego;
- O transporte e o acesso à informação do trabalho;
- Défice na comunicação;
- Défice linguístico, conseqüentemente, um vocabulário pobre, impreciso e pouco fluente;
- Memória auditiva é menor a curto prazo, o processamento e compreensão do que ouvem é mais lento;
- Pensamento abstrato limitado;
- Falta de coordenação onde podemos ver algumas medidas tomadas pelos diferentes setores, acabam por divergirem com as medidas políticas ou de outros setores;
- Políticas passivas;
- Superproteção por parte dos pais e dos profissionais o que torna as escolhas pessoais dos alunos limitadas;
- Os programas educativos individuais dirigido para questões académicas deixando de parte as outras áreas;
- Falta de comunicação, a participação dos pais pode ser entendida como um problema, uma vez que as suas expectativas não são as mesmas do que as expectativas da escola;
- Falta de uma linguagem comum nos diferentes serviços que prestam apoio, a escola e as empresas tem objetivos e métodos de trabalho diferentes o que impede um bom processo de transição;
- Barreiras legais: os diferentes sistemas legislativos na educação podem sem entrave para um bom processo de transição;
- Dificuldades de relacionamento interpessoal;
- Limitação a inclusão profissional;
- Dificuldade na concentração e memorização, bem como de autonomia e higiene pessoal;
- Preconceito da sociedade;
- Desconhecimento das suas capacidades;
- Baixas qualificações;
- Desconhecimento dos apoios dados aos empregadores;

- Pouca preparação dos empregadores e colegas de trabalho;
- Barreiras físicas dos locais de trabalho ou falta de acessibilidade ao local de trabalho.

6. Processo de transição para o emprego das pessoas com DID

Atualmente na transição escola-emprego, para os jovens, acaba por ser um pouco diferente da época dos seus pais, visto que, nos dias de hoje, ter um trabalho durante a vida inteira é muito raro. Também houve alteração, como os tipos de carreiras, os requisitos pedidos pelos empregadores, as características do trabalho, etc (Batanero e Oliveira, 2007). É um desafio para os adolescentes terem de fazer planos sobre o futuro após o ensino secundário, o que torna a transição um processo mais difícil para os familiares e os jovens com dificuldades de aprendizagem (Ward, Mallett, Heslop e Simons, 2003). Para isso tem de haver um maior envolvimento da comunidade, mais formação profissional na escola e formação das equipas que prestam apoios a esses alunos (Santos, 2013).

Para uma boa integração no mundo de trabalho é de extrema importância o trabalho multidisciplinar que envolve a família, a escola, os serviços de apoio, empregadores e que estão com o mesmo objetivo e assegura a cooperação entre todos. Os serviços de orientação vocacional devem estar mais focados nos problemas dos alunos, mas também considerar o envolvimento das empresas e família. Os sindicatos e os empregadores têm de ser mais ativos e mais presente de modo a garantirem melhores oportunidades de emprego (EADSNE, 2002). Por sua vez, os apoios dados aos alunos e às empresas devem ser durante a formação e após a formação, já no emprego ir-se reduzindo gradualmente se assim achar necessário. Esses apoios contribuem para o aumento da sua autoconfiança, acreditar que os desafios podem ser geridos e uma boa transição para o mundo de trabalho (EADSNE, 2013).

Ilustrativo da importância deste trabalho multidisciplinar, os Planos Individuais de Transição.

6.1 Plano individual de transição (PIT)

Os indivíduo que tem uma atividade profissional remunerada tem uma melhor qualidade de vida, o que vai refletindo numa maior participação, inclusão social, independência económica e melhores oportunidades de vida e consequentemente sentem útil para a sociedade, que estão a ter uma participação ativa, a relação interpessoal que

constitui uma forma de ligação social o que acarreta a partilha de experiências e contacto com outras pessoas fora do meio familiar, têm maior satisfação de vida, sentem capaz de superar as dificuldades de forma positiva, etc. (Simões & Santos, 2016, Pereira & Batanero, 2009 e Paulino, Coimbra & Gonçalves, 2010). Neste sentido os Planos Individuais de Transição são um instrumento importante para promover a transição escola-emprego de jovens com DID.

Um PIT é um instrumento que deve incluir toda informação do aluno, da família, informação sobre a sua história educacional, os seus interesses e questões culturais (EADSNE, 2006). Na elaboração do PIT os jovens com NEE devem ter oportunidade de participar no seu planeamento, pois ainda há uma tendência de paternalismo e superproteção das populações com NEE (Santos, 2013).

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

1. Objetivos e questões de investigação

A necessidade de trabalho multidisciplinar para facilitar a transição para emprego de pessoas com DID remete para a importância de entender a perceção dos diferentes participantes neste processo. Tal é fundamental para tornar mais eficaz o apoio à integração de pessoas com DID no mundo de trabalho. Assim, o objetivo desta investigação é explorar a perceção que técnicos, formadores e pais de pessoas com DID têm sobre as práticas para facilitar a transição escola emprego desta população. Este objetivo concretiza-se na seguinte questão de investigação:

Qual a perceção que técnicos, formadores e pais de pessoas com DID têm sobre as práticas de transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID?

2. Método

2.1 Participantes

Os participantes são da região do Alentejo, os técnicos e formadores são funcionários da instituição, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora- APPACDM, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, fundada em 1972 que tem como missão prestar serviços personalizados de reabilitação pessoal, social e profissional a Pessoas com Deficiência e Incapacidades (APPACDM, 2019).

A amostra foi constituída por um grupo de 6 formadores que atuam nas áreas de formação de jardinagem, empregada de andares, lavandaria e pastelaria, com idades compreendida entre os 30 e 63 anos. Também foram entrevistados 8 pais com idades entre 40 e 65 anos. As entrevistas também envolveram um grupo de 7 técnicas com idades entre 25 e 43 anos. Entre estes, 4 trabalham como psicólogas e duas como assistentes sociais, nas funções de técnicas de acompanhamentos. Na tabela 1 descreve-se o nível de formação dos participantes. As técnicas de acompanhamento são uma equipa de vários

Tabela 1: Nível de formação dos participantes

Instituição: APPACDM			
Técnicos	3 técnicas com mestrado em psicologia clínica.	1 tem licenciatura em psicologia.	2 técnicas têm licenciatura em serviço social.
Formadores	1 tem 12 ^a ano escolaridade.	As outras 5 têm licenciatura.	
Pais	1 formando tem 12 ^a ano.	1 tem o 9 ^a ano	os outros 6 têm 5 ^a ano.

técnicos, psicólogos, ação social atuando multidisciplinarmente. Acompanham os formandos, avaliando o plano individual de cada um, vai construindo desde o início da formação até que termine a formação, onde trabalham muito a importância do seu interesse daquilo do que eles querem e daquilo que se ajusta a cada um deles. Procuram empresas que correspondam ao perfil de trabalho, sempre com articulação com os formandos ajustando a realidade de trabalho.

2.2 Investigadores

A análise dos dados foi realizada por uma estudante que atuou como investigadora principal e um auditor que é o orientador do projeto. Os investigadores referiram inicialmente as suas expectativas face aos resultados de modo a que a consciência de tais expectativas minimizasse viés na análise dos resultados. A primeira investigadora referiu esperar que a barreira dos empregadores fosse o principal entrave na transição dos

formandos, assim como questões monetárias. Por sua vez, o auditor, pessoa com experiência em análise qualitativa de dados, tinha como expectativas que o desemprego em geral e a superproteção dos pais fossem as principais barreiras na integração profissional de pessoas com DID.

2.3 Instrumentos

Foi usada uma entrevista semi-estruturada construída a partir de revisão bibliográfica (Xu, Dempsey, & Foreman, 2014). Elaborou-se um guião de entrevista semi-estruturada ao qual se explicaram os objetivos do estudo e posteriormente um conjunto de questões são colocadas para avaliar percepção do técnicos, pais e formadores têm sobre a adaptação de pessoas com DID no mundo de trabalho. Deste trabalho emergiram os seguintes domínios a considerar na entrevista: barreiras existentes nos serviços de transição, vantagens e desvantagens dos programas de transição existentes, pré-requisitos de programas efetivos de transição, possíveis mudanças que poderiam melhorar os programas de transição existentes; e principais características de programa de transição. Daqui resultou o seguinte guia de entrevista semi-estruturada:

- Que comportamentos e atitudes teve para facilitar a integração do formando no mercado de trabalho?
- Que barreiras à transição para o mercado de trabalho são confrontados pelo seu formando?
- Além das barreiras que os jovens confrontam, que dificuldades à integração profissional dos jovens emergem e que têm a ver com o processo de atuação dos técnicos?
- Quais as dificuldades sentidas pelos formandos na adaptação ao trabalho (e.g. adaptação às tarefas, discriminação, preconceito, relação interpessoal etc.)? Especifique
- O que mais deveria ser mudado para facilitar a transição do formando para o mundo do trabalho?
- Como os técnicos procuram apoiar a gestão dos desafios (e.g. adaptação às tarefas, discriminação, preconceito, etc.) que se colocam e a adaptação no local de trabalho? Especifique ou como apoiam os jovens.
- De que apoios beneficiam os jovens no processo de transição (e.g. subsídios, apoio técnico, apoio dos colegas de trabalho, família, etc)? Especifique

2.6 Procedimentos

2.6.1. Recolha de dados

Para a recolha dos dados foi feita um contato via eletrónico com a instituição e, posteriormente, combinou-se com a responsável para esclarecer o objeto de estudo da investigação. Com os participantes, no dia da entrevista foi explicada que é necessária uma autorização para a participação no estudo através do consentimento informado, onde é explicada os objetivos do estudo, o procedimento da recolha de dados, assim como explicar a confidencialidade dos mesmos. A entrevista foi gravada e transcrita de forma literal e contextual, obedecendo aos compromissos metodológicos de forma a conferir o bem-estar, a validade, a veracidade, a fidelidade e a confidencialidade ao registo.

2.6.2. Análise de dados

Para análise dos dados utilizou a metodologia de Pesquisa Qualitativa Consensual (CQR), esta metodologia é um tipo de estudo qualitativo, um processo essencialmente indutivo, há uma constante comparação entre os dados e as categorias até que as ideias principais sejam definidas. A informação foi analisada por uma equipa de investigadores, constituída por mim e uma aluna de Psicologia Maria Gambóias, que procuram um consenso para uma melhor construção dos dados (Hill et al., 1997).

De forma a compreender as respostas dos participantes foi feita uma leitura transversal das entrevistas. Os investigadores primários desenvolveram os domínios aos quais foram analisados de forma independente 21 casos e depois discutiram as suas considerações individuais até alcançarem um consenso de domínio. Por sua vez o auditor revisou esses domínios e forneceu comentários. Cada juiz realizou esse processo sozinho, seguido por uma discussão para chegar a um consenso sobre os títulos das categorias e as ideias centrais a serem colocadas em cada categoria, o que exigiu uma revisão contínua dos casos anteriores para avaliar se os casos continham evidências ainda não codificadas para nenhuma das categorias e sempre que se justifica foram criadas novas categorias, através de informações que foram surgindo durante a entrevista.

A ideias centrais foram separadas em domínios, e agrupadas em categorias. todas as sugestões feitas pelo auditor foram incorporadas, levando a uma análise revisada.

3. Resultados

Os resultados deste estudo são apresentados em 3 grupos. O primeiro grupo de resultados corresponde a apresentação dos dados formadores sobre o processo de integração no mundo do trabalho (tabela 2), de seguida (tabela 3) são resultados dos pais relativos a perceção que têm sobre o processo de integração dos formandos e por último (tabela 4) serão dados referentes a perceção dos técnicos sobre o processo de integração no mundo de trabalho. Vale ressaltar que cada tabela tem frequência de respostas em função do número dos participantes. Para que se mantenha um registo qualitativo na apresentação dos resultados dos dados, na realização das frequências de respostas foi usado critérios proposto por Hill, Thompson e Williams (1997). Assim, considera-se que, a categoria é de frequência Geral (G) quando é referida por todos os participantes Típica (T), quando é referida por mais de metade dos participantes, Variante (V) quando referida por menos de metade dos participantes e Rara (R) quando mencionada por um participantes. Este critério tem a vantagem de permitir definir que há diferenças significativas entre categorias quando há diferenças de dois níveis. Por exemplo, num grupo a categoria foi rara e noutra a mesma categoria foi típica.

No segundo grupo de resultados, relativos apresentam-se a tabela 5 com os dados comparativos sobre a perceção dos formadores, pais e técnicos sobre o processo de integração no mercado de trabalho.

Formadores de população com dificuldade intelectual e de desenvolvimento

Na tabela 2 são apresentados os resultados das entrevistas realizadas a seis formadores. Com a análise dos resultados foram identificados três domínios: 1- Formação para a transição, 2- Sistema de apoios e 3- Barreiras à integração.

No domínio de *Formação para a Transição*, tem a ver com o foco da formação que ministram, e está dividido em quatro categorias: Promover a autonomia, facilitar a gestão de emoções, formação técnica e fomentar a pontualidade. A promoção da autonomia foi referida com frequência variante (e.g. “Trabalhamos para que eles tenham mais responsabilidade e sejam autónomos e independente”, participante F4).

Tabela 2: Frequência de respostas às diferentes domínios e categorias sobre a Percepção dos formadores sobre o processo de integração no mundo do trabalho (N=6)

Domínios	categorias	Frequência de resposta
Formação para a transição	Promover a autonomia	V
	Facilitar a gestão de emoções	R
	Formação técnica	T
	Fomentar a pontualidade	T
Sistema de apoios	Técnico	T
	Financeiro	T
	Familiar	T
Barreiras à integração	Internas	V
	Discriminação/ preconceito	T
	Relação interpessoal	V
Integração no trabalho	Resultados	T
Mudanças para otimizar integração	Mentalidade dos empregadores	V
	Continuidade dos apoios	V

Facilitar a gestão de emoções foi referida com frequência rara por uma formadora que mencionou trabalhar a gestão das suas emoções “Falando com eles para tranquilizar, porque ficam muitos ansiosos com esta transição”, participante F5”. Enquanto que na Formação técnica foi referida com frequência típica, por quatro formadoras que disseram trabalhar para promover a formação técnica (e.g. “Tentar que aprendam o mais possível para conseguirem posteriormente entrar no posto de trabalho”, participante F1). Na categoria fomentar a pontualidade foi referida com frequência típica por quatro formadoras que mencionaram trabalhar estas questões (e.g. “questão do cumprimento de horários, faltar, se tem alguma consulta ou alguma coisa para fazer, ter justificação” participante F6).

O domínio, *Sistema de Apoio*, tem a ver com o tipo de apoios de que os participantes beneficiam. Neste domínio prevaleceram três tipos de apoios: Técnico, Financeiro e Familiar. Na categoria, apoio técnico foi referido com frequência típica por

três formadoras, as quais salientaram o apoio dos técnicos aos formandos (e.g. “Estão sempre a ser acompanhados por técnicos” participante F3). Por sua vez, na categoria apoio financeiro foi referido com frequência típica os apoios financeiros de que os formandos beneficiavam (e.g. “alguns deles já têm subsídio, eles mantem-nos, outros com certeza que dão subsídio” participante F4). Em sentido inverso, uma formadora referiu que não beneficiam de apoio financeiro (e.g. “subsídios não” participante F2). E por último, na categoria apoio familiar foi referido com frequência típica que os formandos têm apoio da família (e.g. “...e a família aí tem papel importante, há uns mais que outros” participante F1).

Quanto ao domínio, *Barreiras à Integração*, relativo a dificuldades e barreiras confrontados pelos formandos no posto de trabalho, foram definidas três categorias: Barreiras internas, Discriminação/ preconceito e Relação interpessoal. Na categoria, barreiras internas foi referida com frequência variante esse tipo de barreiras de que é exemplo o “Cumprimento de regras, o uso dos telemóveis” (participante F6). A categoria discriminação/ preconceito foi mencionada com frequência típica. Neste caso é exemplo o “preconceito por parte dos empregadores, acham que são incapazes e improdutivos” (participante F2). Relativamente a categoria Relação interpessoal, referida com frequência variante, é exemplo “Acho que tem, há pessoas que pensam que eles vão tirar o seu posto de trabalho depois começam a implicar um bocado com eles” (participante F3).

Respeitante ao domínio, *Integração no Trabalho*, relativo aos resultados da adaptação ao mercado de trabalho foi referido com frequência típica que os formandos estão a integrar-se bem no posto de trabalho (e.g. “tem pessoa que se adaptam muito bem” participante F4).

Finalmente, no domínio *Mudanças para Otimizar Integração*, relativo ao que deveria ser mudado para facilitar a transição do formando para o emprego, prevaleceram dois tipos de mudanças: Mentalidade dos empregadores e Continuidade dos apoios. Na categoria, mentalidade dos empregadores, foi referido com frequência variante a necessidade de mudanças na mentalidade dos empregadores (e.g. “As empresas mudarem a mentalidade para que eles quando vão para as empresas possam trabalhar como as outras pessoas” participante F3). Por sua vez, na categoria Continuidade dos apoios, foi referida com frequência variante que os formandos precisam de ter apoios após a

formação (e.g. “depois de serem colocados em posto de trabalho precisar de continuar a ter formação” participante F4).

Pais de população com dificuldade intelectual e de desenvolvimento

Na tabela 3 são apresentados os resultados das entrevistas realizadas a oito pais. Com a análise dos resultados foram identificados oito domínios: 1- Apoio á transição, 2- Sistemas apoios, 3- Dificuldades sentidas pelos pais, 4- Barreiras à integração, 5- Factores de integração, 6- Apoios à integração, 7- Integração no trabalho e 8- Mudanças para otimizar integração.

Tabela 3: Frequência de respostas às diferentes domínios e categorias sobre a Perceção dos pais sobre o processo de integração no mundo do trabalho (N=8)

Domínios	categorias	Frequência de resposta
Apoio á transição	Promover a autonomia	V
	Incentivar	V
	Apoios nos transportes	R
	Apoio na procura de emprego	V
	Facilitar a gestão de relações	T
Sistemas apoios	Técnicos	V
	Financeiro	T
	Familiar em geral	T
	Colegas/ entidades patronais	T
Dificuldades sentidas pelos pais	Encontrar Trabalho adequado	V
	Falta de apoio financeiro	V
	Futuros cuidadores	V
Barreiras à integração	Internas	T
	Falta de oportunidades	T
	Discriminação/ preconceito	V
	Falta de formação e sensibilidade	V

	dos outros	
	Transportes	R
Factores de integração	Iniciativa	V
	Competências	R
	Autonomia	R
Apoios à integração	Apoio dos colegas	V
Integração no trabalho	Resultados	T
Mudanças para otimizar integração	Mais investimento de instituições publicas e do estado	V
	No Ensino	V
	Divulgação	R
	Mentalidade no geral	R

No domínio, *Apoio á transição*, tem a ver com a atuação dos técnicos na promoção da transição, foi dividido em cinco categorias: Promover a autonomia, Incentivar, Apoios nos transportes, Apoio na procura de emprego, Familiar em geral e Facilitar a gestão de relações. Na categoria promover a autonomia foi referida com frequência variante, o trabalho com pais para desenvolver a autonomia dos formandos (e.g. “Queremos que ela não seja um peso para ninguém, ter a sua autonomia e ter seu vencimento” participante P2). No que concerne a categoria incentivar foi dito com frequência variante, o incentivo a terem os seus próprios bens (e.g. “Incentivá-lo para um dia ter uma casinha, ter as coisinhas dele” participante P7). A categoria apoios nos transportes foi referida com frequência rara (e.g. “Ajuda nos transportes, vou buscá-la” participante P8). Na categoria apoio na procura de emprego, mencionada com frequência variante, os pais referem-se ao seu papel ativos na procura de emprego para os seus filhos. São ilustrativas as palavras: “chegamos a falar com a presidente e com a psicóloga, nós não queríamos que ela fosse trabalhar por dinheiro é que ela estivesse ocupada” (participante P2). A última categoria, facilitar a gestão de relações, foi referida com frequência típica, os pais referiram fazer

a mediação na gestão de relações (e.g. “Tentar lhe dar o melhor possível em tudo, apoiá-la, motivá-la...” participante P4).

O segundo domínio, *Sistemas apoios*, tem a ver com o tipo de apoios de que os jovens beneficiam. O mesmo foi organizado em três categorias: Técnicos, Financeiro e Colegas/ entidades patronais. Na categoria, de apoios técnicos foi referido com frequência variante (e.g. “tem apoio dos técnicos da appacdm” participante P5). Por sua vez, a categoria apoio financeiro foi referida com frequência típica. Os apoios financeiros são Bolsa de formação para formandos que estão em formação, têm salário quando já estão efetivos no posto de trabalho, subsídio de alimentação, acabando a bolsa da formação vai ter o subsídio do desemprego (e.g. “bolsa de formação, descontam a parte da bolsa” participante P8). Familiar em geral foi referida com frequência típica (e.g. “teve sempre uma família que a apoiou, esteve lá sempre quando ela precisou...” participante P1). Também na categoria, apoios dos colegas e entidades patronais, mencionada com frequência típica foi afirmado que os filhos têm apoios da empresa e dos colegas (“colegas e patrão” participante P5). De salientar que o apoio dos colegas faz-se sentir, fundamentalmente, no apoio à sua integração no trabalho (e.g. “trataram-no sempre bem, dá bem com os colegas está sempre bem” participante P3).

Quanto ao domínio, *Dificuldades sentidas pelos pais*, relativo a dificuldades à integração profissional dos jovens vividas pelos pais no apoio a esta tarefa de desenvolvimento de carreira, emergem três categorias: Encontrar trabalho adequado, Falta de apoio financeiro e Futuros cuidadores. A dificuldade em encontrar Trabalho adequado foi referido com frequência variante (e.g. “o problema é nós termos onde a meter, aonde a enquadrar no mundo de trabalho” participante P1). Por sua vez, a falta de apoio financeiro foi referida com frequência variante, os pais referiram também falta de apoio das autarquias (e.g. “os incentivos que dão às empresas acho que ainda não é o bastante para as empresas pensarem duas vezes o que é que hão de fazer” participante P1). Na categoria futuros cuidadores, referida com frequência variante, tem a ver com a preocupação dos pais com quando não puderem apoiar os seus filhos (e.g. “Preocupo-me bastante um dia mais tarde, porque ela não tem irmãos, vai ter que apoio das instituições, ou cuidador que receberá apoio do estado” participante P8).

No que concerne ao domínio, *Barreiras à integração*, relativo a dificuldades e barreiras confrontados pelos formandos no posto de trabalho, foram definidas seis categorias: Barreiras internas, Falta de oportunidades, Discriminação/ preconceito, Falta

de formação e sensibilidade dos outros e Transportes. Na categoria, barreiras internas foi referido com frequência típica características dos formandos que podem dificultar a adaptação ao posto de trabalho, tais como falta de resiliência a, pouco argumento, teimosia, ligeireza, noção do tempo (e.g. “Ele é um bocadinho teimoso, mas temos tentado ajudá-lo” participante P7). Por sua vez, na categoria falta de oportunidades desta população, tais como o empregador preferem trabalhadores ditos “normais”, as empresas não facilitam. Esta categoria foi referida com frequência típica (e.g. “A dificuldade que há é as empresas nem o estado facilitarem” participante P6). As barreiras relacionadas com a discriminação/ preconceito foram mencionadas com frequência variante (e.g. “Sentir discriminado, preconceito, relação com os colegas e tinha vergonha” participante P5). Por sua vez a falta de formação e sensibilidade dos outros foi referido com frequência variante. Esta barreira tem a ver com o pouco conhecimento sobre a problemática por parte dos colegas e outras pessoas na empresa (e.g. “pessoas que trabalhava com ela não saberem lidar muito e a falta de conhecimento” participante P1). Na categoria, barreiras relativas aos transportes, mencionada com frequência rara, um pai afirmou haver barreiras na deslocação para o posto de trabalho (e.g. “Deslocação de ir e vir” participante P8).

Para o domínio, *Factores de integração*, que tem haver com os fatores que facilitam a transição para o emprego a adaptação ao trabalho. Neste domínio temos a categoria, Iniciativa, Competências e Autonomia. Iniciativa foi referida com frequência variante, é exemplo “Hoje em casa já tem iniciativa de ajudar a cozinhar, sentem uteis e para nós pais é um alívio.” (participante P4). Competência foi mencionada com frequência rara. Neste caso é exemplo “Sabe ler sabe escrever, mexe no computador, jogos” (participante P6). Já na categoria Autonomia foi referida com frequência rara, é exemplo “vai para o trabalho de autocarro” (participante P6).

O domínio, *Integração no trabalho*, define-se pela categoria relativa aos resultados do processo de integração. Esta foi referida com frequência típica (e.g. “Ela não tem problemas, ela é de fácil contato, cumprimenta as pessoas, há sempre uma pessoa que ela tem mais confiança” participante P8).

Relativamente ao domínio, *Mudanças para otimizar integração*, tem haver com a percepção dos pais sobre o que deveria ser mudado para facilitar a transição do formando para o emprego. Neste domínio emergiram cinco categorias: Mais investimento de instituições publicas e do estado, Ensino, Apoio estatal, Divulgação e Mentalidade no geral. A primeira categoria, relativa à necessidade de mais investimento de instituições

publicas e do estado, foi referida com frequência variante (e.g. “É muito importante o trabalho destas instituições e do estado também. E o estado tem de apostar mais” participante P4). Por sua vez, a segunda categoria refere-se ao que deveria mudar no ensino foi referido com frequência variante (e.g. “Quando vissem que o aluno tem alguma dificuldade encaminhá-lo” participante P5). Na quarta categoria, divulgação foi referido com frequência rara, tem haver com a importância da divulgação (e.g. “Melhor divulgação junto das empresas, solicitar os empresários, formações, depois que eles entraram no trabalho” participante P4). Na última categoria, Mentalidade no geral foi referido com frequência rara, aludindo a importância de haver mudança de mentalidade da população em geral (e.g. “Ainda precisa melhorar a mente das pessoas” participante P1).

Técnicos de população com dificuldade intelectual e de desenvolvimento

Na tabela 4 são apresentados os resultados das entrevistas realizadas a sete técnicos. Com a análise dos resultados foram identificados cinco domínios: 1- Facilitara transição, 2- Sistemas apoios, 3- Barreiras à integração, 4- integração ao trabalho, 5- Mudanças para otimizar integração.

Tabela 4: Frequência de respostas às diferentes domínios e categorias sobre a Perceção dos técnicos sobre o processo de integração no mundo do trabalho (N=7)

Domínios	categorias	Frequência de resposta
Facilitar a transição	Promover auto-confiança	T
	Avaliar capacidades	V
	Mediar a relação entidade/ formando	T
	Facilitar construção de carreira	V
	Adequar ao posto de trabalho	T
	Apoiar os empregadores	V
	Facilitar a gestão de emoções	T
Dificuldades sentidas	Crenças irracionais das pessoas / entidades	V

	Falta de conhecimento sobre os formandos	R
	Desmotivação	V
Sistemas Apoios	Técnicos	T
	Apoio na colocação profissional financeiro	R
	Familiar	V
	Colegas de trabalho	V
Barreiras à integração	Falta de confiança/ maturidade	T
	Relação interpessoal	T
	Ritmo de trabalho	V
	Ritmos de aprendizagem	V
	Arquitetónicas	R
	Relação familiares	T
	Falta de transportes	V
	Discriminação	R
Integração ao trabalho	Adaptação às tarefas	V
Mudanças para otimizar integração	Mentalidade dos empregadores	T
	Família	R
	Menos burocracia	R
	Resposta das instituições ensino	R

Para o domínio, *Facilitar a transição*, tem a ver com a atuação dos técnicos na promoção da transição. Este domínio ficou dividido em 6 categorias: Promover auto-confiança, Avaliar capacidades, Mediar a relação entidade/ formando, Facilitar construção de carreira, Adequar ao posto de trabalho, Apoiar os empregadores, Facilitar a gestão de emoções e Apoiar os empregadores. Promover auto-confiança foi referido

com frequência típica, é exemplo motivá-los, fazer com que eles percebam que tem competências de trabalho, fazer o percurso com eles até aprenderem o percurso (e.g. “Dar-lhe a entender que eles sabem fazer coisas e que não estão em desvantagem perante os restantes trabalhadores” participante T2). Avaliar capacidades foi referido com frequência variante ao qual afirmaram que trabalham na formação das competências dos formandos (e.g. “perceber quais é que são os pontos fortes deles e os pontos em que eles precisam de pedir ajuda” participante T2). Mediar a relação entidade/ formando foi referido com frequência típica, (e.g. “contatos com os empresários, visitas de acompanhamento tentar mediar alguma coisa que não esteja muito bem” participante T5). Facilitar construção de carreira foi referido com frequência variante, em conjunto com o formando trabalham para a sua construção de carreira, tais como procurar empresas entidade empregadores estejam disponíveis para o receber, Tentar sempre que eles façam as suas próprias escolhas (e.g. “tentamos sempre procurar o posto de trabalho adequado às capacidades de cada um, que nem toda gente consegue realizar algumas tarefas” participante T5). Na categoria, Adequar ao posto de trabalho foi referido com frequência típica, são ilustrativas as palavras: Ajuste aos horários, Ajuda-los a ter um posto de trabalho que seja do interesse deles, sempre adaptar as realidades (e.g. “tentamos de imediato ajustar logo as dificuldade e dar algumas técnicas ou dar algumas ajudas a entidade que os receba para que seja mais fácil adaptarem e compreender o comportamento da pessoa que vão receber” participante T3). Na categoria, Apoiar os empregadores foi referido com frequência variante, é exemplo: informar aos empregadores quais são as dificuldade e quais são os problemas com que eles podem deparar, ajudar na candidatura aos programas de apoio (e.g. “Apoiar a gestão dos desafios, deixamos os nossos contatos, ou é empresários que nos liga ou são eles que nos liga. marcamos e vamos lá mais tarde” participante T4). Na categoria, Facilitar a gestão de emoções foi referido com frequência típica. Neste caso é exemplo mediar ali os medos, as inseguranças, motivá-los (e.g. “Coisas que não tem haver com o posto de trabalho ma que interfere direta ou indiretamente a instabilidade e nos também vamos e apoiamos” participante T4).

Pertencente ao domínio, *Dificuldades sentidas*, tem haver com as dificuldades à integração profissional dos jovens emergem e que têm a ver com o processo de atuação dos técnicos, foram definidas três categorias: Crenças irracionais das pessoas / entidades, Falta de conhecimento sobre os formandos e Desmotivação. Na categoria, Crenças

irracionais das pessoas / entidades foi referido com frequência variante. Neste caso é exemplo “muitas das empresas ainda não estão alerta para isso e não estão dispostas a receberem e acham que vão ser mais um estorvo para o trabalho do que propriamente uma ajuda” (participante T3). Na categoria, Falta de conhecimento sobre os formandos, foi referido com frequência rara, é exemplo “Dificuldade das empresas em saber como orientar essas pessoas nas tarefas” (participante t4). Na categoria, desmotivação foi referido com frequência variante, esses tipos de desmotivação de que é exemplo “eu chegar lá e eles dizerem que não era isso que ele queria e tentar procurar novamente o que ele gostava de fazer” (participante T1).

No que concerne ao domínio, *Sistemas Apoios*, tem a ver com o tipo de apoios de que os participantes beneficiam. Está organizada em cinco categorias, Técnicos, Apoio na colocação profissional, financeiro, Familiar e Colegas de trabalho. Na categoria, técnicos foi referido com frequência típica, são ilustrativas as palavras: ajudar a procurar apoio na alimentação ou que o empresário lhes pague o primeiro passe (e.g. “Têm o nosso apoio em termos da equipa técnica, fazem grupinhos aqui na formação e depois no posto de trabalho também,” participante T1). Apoio na colocação profissional foi referido com frequência rara, (e.g. “tem o nosso apoio mesmo depois de terminarem, enquanto emprego e após o emprego tem acompanhamento pós colocação” participante T6). Financeiro foi referido com frequência típica. Neste caso é exemplo bolsa de formação, pensão ou rsi, a subsídio de alimentação e quando estão integrados tem um projeto que lhes permite ganhar um ordenado mínimo. (e.g. “se são formando recebem uma bolsa de formação, se vão como estagiário ou se vão numa medida de emprego, recebem o que tem direito, seja estagio profissional, seja um contrato de emprego d inserção, seja um emprego apoiado ai já vão receber um valor diferente” participante T6). Familiar foi referido com frequência variante (e.g. “a família é muito importante é o grande suporte no sentido de motivar para cumprir os horários, para perceber se alguma coisa está errada e que pode também ser um elo de ligação entre os formandos entre os técnicos.” Participante T7). Na categoria, Colegas de trabalho foi referido com frequência variante (e.g. “as próprias colegas ajudam, preocupam eles enturmam-se como nós na escola” participante T1).

Relativamente ao domínio, *Barreiras à integração*, tem haver com as dificuldades e barreiras confrontados pelos formandos no posto de trabalho. Ficou organizada em oito categorias, Falta de confiança/ maturidade, Relação interpessoal, Ritmo de trabalho,

Ritmos de aprendizagem, Arquitetónicas, relação familiares, Falta de transportes e Discriminação. Na categoria, Falta de confiança/ maturidade foi referido com frequência típica. Neste caso são exemplo os medos, as ansiedades, pouca maturidade, (e.g. “o fato de pensarem que por terem deficiência quer dizer que vão ser subvalorizados pelas outras pessoas e muito protegidos” participante T2). Na categoria, Relação interpessoal foi referido com frequência típica, é exemplo os colegas, não respeitarem o ritmo destas pessoas o tempo de aprendizagem, as vezes não compatibilidade entre o empresário e a pessoa (e.g. “As atitudes dos colegas e dos próprios empresários, o fato de por vezes protege-los demais” participante T2). Na categoria, Ritmo de trabalho foi referido com frequência variante (e.g. “Dificuldades na transição dos horários da formação e habituarem-se ao horário de trabalho” participante T4). Na categoria, arquitetónicas, foi referido com frequência rara, (e.g. “Barreiras físicas, nem todos os locais estão adaptados para pessoas com deficiência motora.” Participante T2). Na categoria, relação familiares foi referido com frequência típica, tais como familiares super protetores, problemas familiares que levam para o trabalho (e.g. “Existem barreiras as vezes da própria família que ainda não está muito predisposto” participante T6). Na categoria, Falta de transportes foi referido com frequência variante (e.g. “temos que deslocar as pessoas para onde existe trabalho, mas depois não existem transportes e isso az vezes dificulta e isso é ainda problema aqui no Alentejo” participante T4). Na categoria, Discriminação foi referido com frequência rara, (e.g. “Ao nível das empresas ainda continua a existir algumas barreiras em termos culturais, algumas discriminações” participante T6).

No domínio, *Integração ao trabalho*, que está relaciona com adaptação no mercado, com a categoria, Adaptação às tarefas foi referido com frequência variante (e.g. “ao nível da adaptação das tarefas que isso sim pode acontecer porque os empresários e as entidades não estão habituados a lidar esta população enquanto posto de trabalho” participante T2).

No domínio, *Mudanças para otimizar integração*, tem haver com o que mais deveria ser mudado para facilitar a transição do formando para o emprego. Ficou dividido em quatro categorias: Mentalidade dos empregadores, Família, Menos burocracia, Resposta das instituições e ensino. Na categoria, Mentalidade dos empregadores foi referido com frequência típica. Neste caso é exemplo mais abertura dos empregadores, despertos para aquilo que é a deficiência (e.g. “Acho que acima de tudo é a sensibilização, as pessoas as vezes tem desconhecimento das medidas e das capacidades das pessoas com

deficiência,” participante T5). Na categoria, Família foi referido com frequência rara (e.g. “Reunir mais com família Pedir para virem cá de 3 em 3 mês, tentar mudar alguma coisa em casa” participante T2). Na categoria, Menos burocracia foi referido com frequência rara (e.g. “Existe muita burocracia, muito papel para ser assinado, muitos deles vivem em meios pequenos vem a segurança social e as finanças uma vez por mês” participante T3). Na categoria, Resposta das instituições foi referido com frequência rara (e.g. “Temos pessoas que não conseguem integrar no mercado de trabalho muito facilmente, mas também não é pessoa para ficar institucionalizada, há falta de resposta intermedia” participante T4). E por último a categoria, Ensino foi referido com frequência rara (e.g. “Acho que na escola deveria fazer um trabalho inicial de transição, que começou agora recentemente a ser feito, mas deveria ser ainda com mais intensidade” participante T6).

Comparação da perceção dos formadores, sobre processo de integração no mercado trabalho

Na tabela 5 apresentam-se os dados comparativos sobre a perceção dos formadores, pais e técnicos sobre o processo de integração no mercado de trabalho. Como se pode observar, sobressaem algumas semelhanças e diferenças. No que diz respeito às semelhanças na perceção do processo de integração no mundo do trabalho temos as categorias aos apoios técnico, financeiro e familiar referido por todos os participantes. Os padrões e os colegas também são considerados pelos pais e técnicos como importantes fontes de apoio à integração dos jovens no mundo do trabalho. A discriminação e o preconceito como barreiras à integração também foram referidos pelos três grupos de participantes, sugerindo a relevância deste tipo de barreiras à transição. Por sua vez os resultados à integração no mercado de trabalho foram referidos por formadores e pais. Finalmente, a mentalidade dos empregadores foi referida pelos formadores e técnicos como um fator a alterar de modo a otimizar a integração dos formandos no mundo do trabalho.

No que se refere às diferenças entre as respostas dos participantes destacamos aquelas que revelam particularidades na perceção da integração dos jovens no mundo do trabalho. Os domínios e categorias em que só os técnicos responderam foram: (a) no domínio apoio à transição os técnicos referira a necessidade de promover auto-confiança, avaliar capacidades, mediar a relação entre a entidade e o formando, facilitar construção

de carreira, adequar ao posto de trabalho e apoiar os empregadores, (b) no domínio sistemas de apoio também foi só referida pelos técnicos a importância do apoio na colocação profissional, (c) no domínio dificuldades sentidas referiram crenças irracionais das pessoas / entidades, falta de conhecimento sobre os formandos e a desmotivação, (d) no domínio barreiras à integração foram referidas barreiras como a falta de confiança/maturidade, ritmo de trabalho, barreiras arquitetónicas e a relação familiares, (e) no domínio integração no trabalho as dificuldades percebidas pelos técnicos têm a ver com a adaptação às tarefas, (f) no domínio mudanças para otimizar a integração os técnicos salientaram a necessidade do apoio familiar, menos burocracia e melhor resposta das instituições e do ensino. De ressaltar que este resultado evidencia especificidades da atuação dos técnicos.

Por sua vez, as referências específicas aos pais ocorreram (a) no domínio apoio à transição para o emprego, a importância dada à promoção da autonomia, incentivar, apoiar nos transportes, apoiar na procura de emprego, o apoio familiar em geral e facilitar a gestão de relações, (b) no domínio relativo às dificuldades sentidas para integração no mundo do trabalho, também só foram os pais que referiram a falta de apoio financeiro, encontrar trabalho adequado e a preocupação em quem serão os futuros cuidadores dos seus filhos, (c) no domínio barreiras à integração foram referidas as categorias falta de resiliência, falta de oportunidades e falta de formação e sensibilidade de outros, (d) no domínio fatores de integração foram referidos pelos pais a falta de iniciativas de apoio ao emprego, falta de competências e autonomia, e, por último, (e) no domínio mudanças para otimizar a integração somente os pais referiram a necessidade de mais investimento público e apoio do estado, a necessidade de mudanças no ensino, mais divulgação e mudanças na mentalidade em geral.

Finalmente, no que diz respeito às particularidades da perceção dos formadores, só eles mencionaram (a) no domínio apoio a transição a importância de se ter formação técnica e trabalhar para fomentar a pontualidade e (b) no domínio mudanças para otimizar a integração referiram a importância de os apoios terem continuidade.

Tabela 5: Dados comparativos sobre a percepção dos formadores, pais e técnicos sobre o processo de integração no mercado de trabalho

Domínios	Categorias	Formadores	Pais	Técnicos
		S	S	S
Apoio á transição	Promover autonomia		X	
	Incentivar		X	
	Apoio nos transportes		X	
	Apoio na procura de emprego		X	
	Apoio familiar em geral		X	
	Facilitar a gestão de relações		X	
	Formação técnica	X		
	Fomentar a pontualidade	X		
	Promover auto-confiança			X
	Avaliar capacidades			X
	Mediar a relação entidade/ formando			X
	Facilitar construção de carreira			X
	Adequar ao posto de trabalho			X
	Apoiar os empregadores			X
	Facilitar a gestão de emoções	X		X
	Sistemas de apoio	Técnico	X	X
Financeiro		X	X	X

	Colegas e patrões		X	X
	Familiar	X	X	X
	Apoio na colocação profissional			X
Dificuldades sentidas	Encontrar trabalho adequado		X	
	Falta de apoio financeiro		X	
	Futuros cuidadores		X	
	Crenças irracionais das pessoas / entidades			X
	Falta de conhecimento sobre os formandos			X
	Desmotivação			X
Barreiras à integração	Internas	X	X	
	Falta de resiliência		X	
	Falta de oportunidades		X	
	Discriminação preconceito	X	X	X
	Falta de formação e sensibilidade de outros		X	
	Transportes		X	X
	Relação interpessoal	X		X
	Falta de confiança/ maturidade			X
	Ritmo de trabalho			X
	Arquitetónicas			X
Relação familiares			X	

Fatores de integração	Iniciativa		X	
	Competências		X	
	Autonomia		X	
Integração no trabalho	Resultados	X	X	
	Adaptação às tarefas			X
Mudanças para otimizar a integração	Investimento publico e estado		X	
	No ensino		X	
	Divulgação		X	
	Mentalidade em geral		X	
	Mentalidade dos empregadores	X		X
	Continuidade dos apoios	X		
	Família			X
	Menos burocracia			X
	Resposta das instituições			X
Ensino			X	

4. Discussão dos resultados

O presente estudo surgiu na sequência do interesse pelo estudo da transição para a vida ativa de pessoas com dificuldade intelectual e de desenvolvimento (DID). O objetivo desta investigação é explorar a perceção que técnicos, formadores e pais de pessoas com DID têm sobre as práticas para facilitar a transição escola emprego desta população. Também procurou-se comparar as perspetivas dos técnicos, formadores e pais têm sobre as pessoas com DID. Assim a análise dos resultados fez-se, tendo em conta a

perspetiva de cada um dos participantes e posteriormente efetuar a comparação dos resultados.

No que concerne o apoio á transição, os resultados evidenciam que as pessoas com DID indivíduos beneficiam de um leque de apoios que lhes possibilitam adequada transição para o mundo de trabalho. Por exemplo, os participantes referiram que os apoios à transição envolvem a procura de emprego, facilitar a gestão de emoções ou mediar a relação entre as empresas, os formandos e outros agentes envolvidos neste processo. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos pela European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE; 2013), sugerindo que durante a transição da escola para o emprego os apoios deverão ser multidisciplinares de modo a serem suficientemente compreensivos, potenciarem a autoconfiança dos participantes e levando-os a acreditar que os desafios podem ser geridos para uma transição bem-sucedida. No mesmo sentido, Cardoso, Duarte e Sousa (2016) sugerem a importância de facilitar a autodeterminação das pessoas com DID, ajudando-as a construir um projeto de vida. Neste processo, são considerados os contributos dos empregadores e familiares da pessoa com DID.

Relativamente aos sistemas de apoio, pode-se observar que os participantes referem os apoios dos técnicos, dos familiares, dos colegas, patrões e apoios financeiros. Estes dados vão de encontro dos resultados antes comentados sobre a importância de apoio multidisciplinar. No entanto, também se salienta a importância dos empregadores e formandos serem apoiados pelos técnicos de inserção durante a fase de transição para o mundo de trabalho. Este apoio visa que empregadores e formando implementem as práticas mais adequadas para facilitar a adaptação ao posto de trabalho. No mesmo sentido, Fernandes e Rodrigues (2016) sugerem a necessidade de articulação entre os técnicos, empregadores, autarcas, professores ou formadores. Para indivíduos com DID os autores Cardoso, Duarte e Sousa (2016) sugerem a elaboração de um currículo de formação complementar focado no desenvolvimento das suas competências de autonomia, no conhecimento do mundo de trabalho, da legislação laboral, da higiene e segurança no trabalho, na utilização de equipamentos sociais. Tal currículo trará vantagens para facilitar a autonomia dos jovens com DID e, conseqüentemente, as possibilidades de integração socioprofissional.

No que concerne barreiras à integração e dificuldades sentidas, os participantes apontam encontrar trabalho adequado, dificuldade nos transportes, falta de formação e a sensibilidade de outros para o seu problema, a desmotivação e a falta de oportunidades.

Estes resultados vão de encontro dos obtidos num estudo realizado pelo Ministério da Educação (2004) evidenciando que as dificuldades de integração socioprofissional relacionadas com falta de locais de estágio, dificuldades das pessoas com DID em procurarem emprego, reduzidos níveis de qualificação e pouca autonomia. No mesmo sentido, Fernandes e Rodrigues (2016) mencionam barreiras como a desinformação dos empregadores e agentes educativos sobre as limitações e potencialidade das pessoas com DID, as quais contribuem para perpetuar o preconceito e o estigma social relativamente a estas pessoas. No seu conjunto estes resultados evidenciam a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de integração socioprofissional de pessoas com DID. Ao mesmo tempo, sugerem a importância do trabalho multidisciplinar para intervenções bem-sucedidas.

No que diz respeito aos fatores de integração, os pais dos participantes referiram a importância dos seus filhos terem iniciativa, terem competências para o posto de trabalho, autonomia das pessoas e adaptação às tarefas. Estes resultados vão de encontro com estudo realizado por Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS; 2012) envolvendo 202 empresas. Dos inquiridos, 90, 1 % revelam que o processo de integração dos trabalhadores com incapacidade decorreu sem problemas significativos. Para uma boa integração os autores Cardoso, Taveira e Teixeira, 2014 elucidam que os professores têm de fazer um acompanhamento personalizado durante o processo exploratório apoiando na integração social e profissional das pessoas com DID. Os mesmos autores salientam a importância da participação ativa dos técnicos durante o processo de transição para o mundo do trabalho das pessoas com DID assim como dos familiares de modo a se sentirem ativos na vida socioprofissional do aluno. Para isso é importante a participação dos familiares, explicando-lhes os objetivos e praticas a desenvolver, assim como ouvindo as suas inseguranças e expetativas (Cardoso, Taveira e Teixeira, 2014). Para Devile, Jesus e Cruz (2011) e GRACE (2005) o emprego traduz-se numa excelente via de integração, pois promove autonomia económica além de permitir convívios com os colegas e criar momentos de partilha de ideias. Também há ganhos a nível do desenvolvimento das competências, melhoria na qualidade vida, também maior integração social e socialização.

Respetivamente às mudanças para otimizar a integração, os resultados evidenciam que, ainda há muito por fazer para que a transição ocorra de melhor forma possível. Os formando e técnicos apontam mudanças na mentalidade dos empregadores, também os

formandos dizem que é preciso haver continuidade dos apoios após a colocação no mundo de trabalho. Os pais mencionam mais investimento público no ensino, mais divulgação sobre as potencialidades das pessoas com DID, bem como mudança de mentalidade em geral. Os técnicos apontam também mudanças a nível do ensino, da família, menos burocracia e mais resposta das instituições. No seu conjunto estes resultados evidenciam que as mudanças a concretizar ultrapassam o trabalho direto com as populações com DID pois envolvem, fundamentalmente, mudanças de mentalidade e institucionais. Tal como Cardoso, Duarte e Sousa (2016) e Pereira e Batanero, (2009) sugerem que para uma boa integração no mundo do trabalho é indispensável uma intervenção alargada, tal como a do modelo de emprego apoiado. Neste caso, são elaboradas práticas com as pessoas com DID, mas também a intervenção alargada ao nível da sensibilização dos empresários para a problemática, envolvendo serviços de emprego, a família e as associações empresariais. Também salientam a necessidade de dar continuidade aos apoios após a integração no mercado de trabalho. Este processo exige a continuidade do trabalho multidisciplinar, permitindo a articulação entre os serviços educativos, centro de emprego, serviços de formação profissional e de emprego.

5. Limitações do estudo

A principal limitação foi o reduzido número de participantes. Um número mais alargado de participantes iria permitir maior generalização dos resultados bem como maior estabilidade dos mesmos. Inicialmente pretendia fazer um estudo direcionado à região do Alentejo, mas após o contato com as instituições só a APPACDM é que deu uma resposta positiva, fazendo com que o estudo fique restrito a aquela instituição.

6. Perspetivas de investigação

Para investigação futura seria importante apostar no estudo da perspetiva da pessoa com DID sobre a sua adaptação ao mundo de trabalho. Outra área merecedora de investigação é a da análise do processo de implementação dos Planos Individuais de Transição. Tendo em conta os resultados obtidos sobre as mudanças necessárias à facilitação da integração socioprofissional das pessoas com DID, futuros estudos poderiam avaliar práticas visando concretizar a mudanças nas instituições e nas mentalidades que facilitem a integração destas pessoas. No seu conjunto, este tipo de

estudos permitirá complementar o estudo agora realizado e, assim, contribuir para a otimização das práticas visando a integração socioprofissional de pessoas com DID.

Conclusão

Ao analisar os resultados obtidos pode-se concluir que ainda há trabalho a fazer para desmitificar as crenças irracionais das pessoas e entidades relativamente a pessoa com deficiência, bem como a falta de conhecimento que as empresas e os colegas de trabalho têm sobre os formandos fazendo com que tenham um juízo equivocado relativamente à pessoa com deficiência. Também é muito importante fazer um trabalho no desenvolvimento pessoal e social das pessoas com DID ajudando-os a ultrapassar as dificuldades como, por exemplo, a desmotivação, falta de confiança e de maturidade, a falta de resiliência, etc. Os resultados reforçam os obtidos noutras investigações sugerindo a importância do trabalho articulado entre diferentes agentes envolvidos no apoio à transição para o mundo do trabalho de pessoas com DID.

A empregabilidade de população com DID continua a apresentar disparidade em relação as restantes populações. Posto isto surgiu o interesse pelo estudo da adaptação de pessoas com DID no mundo de trabalho. Analisando os dados presentes é possível concluir que ainda há muito que fazer, os técnicos participantes mencionam algumas medidas para que haja uma boa adaptação desta população, por exemplo, os empregadores e colegas de trabalho deveriam conhecer melhor potencialidades e limitações das pessoas com DID de modo a potenciar o trabalho colaborativo que permita integração socioprofissional bem-sucedida.

Referências bibliográficas

- APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Disponível em: <<https://appacdm-evora.wixsite.com/sede/quem-somos>>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.
- Associação Portuguesa de Deficientes. (2017). Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Formação profissional. Lisboa: Associação Portuguesa de Deficientes.
- APD - Associação Portuguesa de Deficientes. Disponível em: <<https://gabineteaccessibili.wixsite.com/apd-emprego/estatisticas>> Acesso em: 12 de setembro de 2019.
- Alonso, M. A. V., Sánchez, L.E. G. e Aguilera, A. R. (2011). Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência. *Linhas Críticas*, 17, 221-236.
- APA, (2013). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. American Psychiatric Association. Brasil: Artmed.
- Batanero, J. M. F. e Oliveira, J. F. M. (2007). Representações sobre a inserção na vida ativa de jovens com trissomia 21. Rio de Janeiro, 15, 565-578.
- Betti, A. P. (2014) Perspectivas do Emprego Apoiado. Mudanças na forma de se pensar e conceber o acesso ao trabalho de pessoas com Deficiência Intelectual são necessárias e urgentes. *Revista Di*, 6, 12- 18.
- Beyer , S., Brown, T., Akandi, R. e Rapley , M. (2010). A Comparison of Quality of Life Outcomes for People with Intellectual Disabilities in Supported Employment, Day Services and Employment Enterprises. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 23, 290–295.
- Canha, L. M. N. (2015). Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e de desenvolvimento (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Cardoso, P., Taveira M. C. e Teixeira M. O. (2014). O Papel dos Professores no Processo de Orientação. Lisboa: Direção - Geral da Educação e Ministério da Educação e Ciência.

- Cardoso, P., Duarte, M. E., & Sousa, A. (2016). Desenvolvimento vocacional e justiça social. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17, 257-266.
- Coelho, V. P. e Ornelas, J. (2010). Os contributos do emprego apoiado para a integração das pessoas com doença mental. *Análise Psicológica*, 3, 465-478.
- Decreto Lei nº 54/18 de 7 de Julho da Presidência do Conselho de Ministros, educação inclusiva. Diário da República: nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 19 dez. 2018. Disponível em <http://dre.pt/pdfgratis/1989/06/13100.pdf>.
- Devile, E. L., Jesus, F. & Cruz, A. I. (2011). *A Integração de Trabalhadores Com Deficiência E/Ou Incapacidade No Sector Do Turismo: Oportunidades E Desafios*. Book Of Proceedings, Vol.. I. Algarve: International Conference on Tourism & Management Studies.
- Duarte, R. M. (2014). *Transição para a Vida Ativa de Pessoas com Deficiência Intelectual através da Implementação de um Sistema de Apoios – Portefólio de Transição*. Coimbra: Escola Superior Educação.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Bruxelas, Bélgica: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2013). *Padrões Europeus de Boas Práticas no Ensino e Formação Profissional. Participação de Alunos com NEE/Incapacidades no EFP*. Bruxelas, Bélgica: European Agency for Development in Special Needs Education.
- IEFP - Instituto de emprego e formação profissional. Entradas em Formação Profissional de Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://bdfaq.iefp.pt/index.php?action=show&cat=80>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.
- Fernandes, H. E. e Rodrigues, L. M. L. (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, 1055–1060

- GRACE (2005). *Integração das Pessoas com Deficiência – como actuar*. Lisboa.
- Fasching, H. (2012). Career counselling at school for placement in sheltered workshops? *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 52–59. doi.org/10.1111/bld.12009
- Fabian, E. (2007). Urban Youth With Disabilities: Factors Affecting Transition Employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin* 50, 130-138.
- Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2016). Estatísticas sobre Deficiências ou Incapacidades. Lisboa, Portugal.
- Genelioux, M. M. (2005). Emprego Apoiado e Satisfação. A Perspectiva de Pessoas Integradas em Mercado Competitivo de Trabalho. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Gormley, M. E. (2014). Workplace stigma toward employees with intellectual disability: A descriptive study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43 (2015) 249–258. DOI: 10.3233/JVR-150773
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517–572.
- Houtenville, A.J. (2006). Disability statistics in the United States. Ithaca, NY: Cornell University Rehabilitation Research and Training Center of Disability Demographics and Statistics. Retrieved October 10, 2006 from: www.disabilitystatistics.org.
- Loprest, P., & Maag, E. (2001, January). Barriers and supports for work among adults with disabilities: Results from the NHIS-D. Washington, DC: The Urban Institute.
- ME & DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação, (2011). *Educação inclusiva e educação especial. Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: Ministério de educação. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular direção de serviços da educação especial e do apoio sócio-educativo.
- Ministério da Educação, (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério de educação. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular direção de serviços da educação especial e do apoio sócio-educativo.

- ME. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MSSS. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Pereira, M. E. S. e Batanero, J. M. F. (2009). Percursos educativos, formativos e profissionais na Síndrome de Down. *Revista brasileira de educação especial*, 15, 1-22.
- Paulino, A. R. S., Coimbra, J. L. e Gonçalves, C. M. (2010). Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: vivências e significados. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, 11, 1-14.
- Pinto, P. C. e Pinto, T. J. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal. Indicadores de direitos humanos*. Observatório da deficiência e direitos humanos: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Quelhas, R., Mesquita, H. e Polme, M. (2013). *O Software Educativo como Ferramenta de Comunicação na Dificuldade Intelectual e Desenvimental: “Os Jogos da Mimocas” – Um Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Agrupamento Vertical de Escolas Nº 2 de Elvas Equipa de Intervenção Precoce. III Congresso Internacional das TIC na Educação.
- Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Educación inclusiva*, 3, 98-109.
- Santos, S. (2013). Transição para a vida ativa. *Revista de educação especial e reabilitação*. 20, 81-96.
- Santos, S. (2016). Colocação do trabalhador com deficiência intelectual na empresa com a metodologia do emprego apoiado. *Revista eletrónica do curso de pedagogia da PUC Minas*, 8, 1-17.
- Shandra C. L. e Hogan D. P. (2008). School-to-work program participation and the post high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29, 117–130.

- Simões, C. e Santos, S. (2016). O Impacto do Emprego na Qualidade de Vida das Pessoas com Dificuldade Intelectual e de desenvolvimento. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 181-197.
- Schalock, R., et al (2007). Perspectives- The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 2, 116-124.
- Sousa, A. (2000). Emprego apoiado: Uma primeira abordagem. *Psicologia*, (1), 73-82.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Adaptado pela conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Ward, L., Mallett, R., Heslop, P. e Simons, K. (2003). Transition planning: how well does it work for young people with learning disabilities and their families?. *British Journal of Special Education* 30, 132-137
- Xu, t., Dempsey, I., & Foreman, P. (2014). Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualitative study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 39, 4, 342–352.

Anexos – Exemplo carta de consentimento informado



Departamento de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Declaração de consentimento informado

Maísa Marília Ferreira Almeida, aluna do mestrado em Educação Especial, área de domínio cognitivo motor, sob orientação de Paulo Cardoso, docente do departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a estudar a adaptação das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimento (DID) no mundo de trabalho e transição para emprego.

Este estudo, intitulado “**Adaptação das pessoas com dificuldade intelectual e de desenvolvimento no mundo de trabalho e transição para emprego**”, implica a aplicação de uma entrevista para explorar a perceção que técnicos e pais de pessoas com DID têm sobre as práticas eficazes para facilitar a transição escola emprego desta população.

Eu, _____, tive conhecimento prévio das questões que me iriam ser colocadas, dos procedimentos de gravação e foi-me garantida a confidencialidade das respostas após sua transcrição. Também me foi garantido que serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados e que serão usados só para fins académicos. Sei que posso recusar-me a participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto. Declaro que li e compreendi todos os procedimentos relativos à investigação em curso, podendo esclarecer todas as dúvidas existentes. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico desde que garantindo o meu anonimato.

Assinatura do participante

Data ____/____/____