



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

A INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO

Discente: Alice Margarida Vieira de Sousa

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientador: Professor Doutor Nuno Pires

Abril
2026

*“A inclusão acontece quando se aprende com as
diferenças e não com as igualdades”*

Paulo Freire, 1970

Agradecimentos

Em primeiro lugar, aos meus pais e ao meu irmão, que são o meu maior alicerce e a minha maior inspiração. Pela vida que me deram, pelos valores que me transmitiram, pelo exemplo de trabalho, honestidade e perseverança que sempre me ofereceram. Pela força silenciosa, pelo amor incondicional e pela confiança que sempre depositaram em mim, mesmo nos momentos em que eu própria duvidei. Tudo o que sou, enquanto pessoa e profissional, tem raízes profundas na educação, no carinho e nos ensinamentos que recebi em casa. Este percurso é também vosso.

Ao meu namorado, pelo amor, pela paciência infinita e pelo apoio incondicional. Pela presença constante, mesmo nos momentos de maior cansaço, dúvida e fragilidade, e por nunca me deixar desistir quando o caminho parecia mais difícil. A sua confiança em mim, o incentivo diário e a serenidade que sempre me transmitiu foram fundamentais para que este percurso fosse possível e vivido com esperança.

À minha amiga e companheira desta grande caminhada, Rosa, pela amizade sincera, pela partilha, pela escuta atenta e pelo apoio constante ao longo de todo este processo.

Ao meu querido Bom Pastor, Frei Luís de Sousa, que dá a sua vida pelas suas ovelhas.

A toda a equipa APADIMP, em especial à Dra. Cristina Malheiro, por toda a ajuda prestada na conceção da investigação e, sobretudo, pela forma disponível e acolhedora com que me recebeu desde o primeiro contacto com a instituição.

A todos, um sincero obrigada.

Resumo

A inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual constitui um desafio persistente no domínio da ação social, particularmente no que respeita à sua transição para o mercado de trabalho. Neste contexto, os estágios curriculares em ambiente comunitário têm sido apontados como uma estratégia relevante para promover o desenvolvimento de competências, a autonomia, o reconhecimento social e a realização pessoal, o que facilita a integração profissional destes jovens.

O presente estudo teve como objetivo compreender o contributo da experiência de estágio curricular para o processo de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual ligeira. Para tal, foi desenvolvida uma investigação qualitativa de natureza exploratória realizada numa instituição de solidariedade social de apoio a pessoas com deficiência. Participaram no estudo 14 sujeitos: quatro jovens com deficiência intelectual, quatro encarregados de educação, quatro orientadores de estágio em contexto laboral e dois mediadores de Planos Individuais de Transição. A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas, sendo posteriormente analisadas por análise de conteúdo categorial.

Os resultados sugerem que a participação em estágios comunitários, no âmbito do Plano Individual de Transição, contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e relacionais dos jovens, nomeadamente ao nível da aquisição de hábitos de trabalho, responsabilidade, autonomia funcional, comunicação interpessoal, adaptação a contextos institucionais e autoestima. Contudo, identificam-se limitações na consolidação de percursos de integração profissional estável, evidenciando a persistência de barreiras estruturais e sociais que condicionam a transição para o emprego efetivo.

Conclui-se que é necessário reforçar estratégias de apoio à transição para a vida ativa, promovendo contextos mais inclusivos e facilitadores da integração profissional.

Palavras-chave:

Deficiência intelectual; inclusão social; igualdade; mercado de trabalho.

Abstract

The socio-professional inclusion of young people with intellectual disabilities remains a persistent challenge within the field of social intervention, particularly regarding their transition into the labour market. In this context, curricular placements in community settings have been identified as a relevant strategy to promote the development of skills, autonomy, social recognition, and personal fulfilment, thereby facilitating the professional integration of these young people.

The present study aimed to understand the contribution of curricular placement experiences to the process of socio-professional inclusion of young people with mild intellectual disabilities. To this end, an exploratory qualitative study was conducted within a social solidarity organization supporting individuals with disabilities. A total of 14 participants were involved: four young people with intellectual disabilities, four parents or guardians, four workplace placement supervisors, and two Individual Transition Plan mediators. Data were collected through semi-structured interviews and subsequently analyzed using categorical content analysis.

The findings suggest that participation in community-based placements, within the framework of the Individual Transition Plan, contributes to the development of professional, social, and relational skills. In particular, improvements were reported in work habits, sense of responsibility, functional autonomy, interpersonal communication, adaptation to institutional contexts, and self-esteem. However, limitations were also identified in the consolidation of stable professional integration pathways, highlighting the persistence of structural and social barriers that constrain the transition into formal employment.

It is concluded that there is a need to strengthen support strategies for the transition to working life, promoting more inclusive contexts that facilitate sustainable professional integration.

Keywords:

Intellectual disability; social inclusion; equality; labor market.

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Índice de Tabelas	8
Índice de Anexos	9
Lista de Abreviaturas.....	10
Introdução.....	11
Enquadramento Teórico.....	13
Conceitos de Deficiência Intelectual	13
<i>Modelos de Deficiência Intelectual</i>	<i>15</i>
A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência Intelectual.....	18
<i>Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência Intelectual</i>	<i>19</i>
<i>Transição para a Vida Ativa</i>	<i>22</i>
<i>O Acesso ao Mercado de Trabalho.....</i>	<i>23</i>
O papel do interventor social na inclusão social das pessoas com deficiência intelectual	26
<i>Mediação e Advocacia</i>	<i>27</i>
<i>Desenvolvimento de Competências</i>	<i>28</i>
<i>Intervenção Familiar e Comunitária</i>	<i>28</i>
Desafios à Inclusão.....	28
Metodologia.....	33
Desenho Metodológico.....	33
Objetivos do Estudo.....	33
Participantes.....	34
Instrumentos	37
Procedimento de Análise de Dados	38
Resultados	40
Construção da Identidade e Perceção de Inclusão	41
Aprendizagem e Desenvolvimento em Contexto de Estágio.....	42
Autonomia e Competências de Vida Diária	43
Integração Social e Redes Relacionais	43
Expectativas e Projetos de Futuro	44

Apoio Familiar no Processo de Transição	44
Mediação Técnica e Condicionantes Institucionais	45
Integração Profissional na Perspetiva dos Empregadores	45
Barreiras à Inclusão	46
Discussão	47
Conclusão	51
Anexos	57

Índice de Tabelas

Tabela 1	35
Tabela 2	36
Tabela 3	36
Tabela 4	40

Índice de Anexos

Anexo 1	57
Anexo 2	58
Anexo 3	59
Anexo 4	61
Anexo 5	63
Anexo 6	65

Lista de Abreviaturas

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities;
AMIM - Atestado Médico de Incapacidade Multiusos;
APADIMP - Associação de Pais e Amigos dos Diminuídos Mentais de Penafiel;
APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental;
CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade;
CRI - Centro de Recursos para a Inclusão;
DSM-V TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais;
EE - Encarregado de Educação do Jovem;
EO - Empregador/Orientador de estágio;
ERPI - Estrutura Residencial para Pessoas Idosas;
IAS – Indexante de Apoios Sociais;
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional;
JE – Jovem Estagiário com Deficiência Intelectual;
JI – Jardim de Infância;
ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos;
OMS - Organização Mundial de Saúde;
ONU - Organização das Nações Unidas;
PAIPDI - Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades;
PIT - Plano Individual de Transição;
PNE - Plano Nacional de Educação;
QI – Quociente de Inteligência;
TM - Técnica Mediadora do Plano Individual de Transição.

Introdução

A inclusão social das pessoas com deficiência intelectual constitui atualmente um dos principais desafios no domínio das políticas sociais, educativas e laborais (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006; Organização Mundial de Saúde [OMS], 2011). Apesar dos avanços legislativos e das iniciativas orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades, persistem ainda barreiras estruturais, culturais e institucionais que dificultam a participação plena destas pessoas na sociedade, particularmente no acesso ao mercado de trabalho (Barnes & Mercer, 2018).

A transição da escola para a vida ativa assume uma importância fundamental para os jovens com deficiência intelectual, uma vez que representa a passagem de um ambiente educativo estruturado para contextos sociais e profissionais mais exigentes e autónomos (Wehman, 2013). Neste contexto, a participação no mercado de trabalho não só contribui para a autonomia económica, como também desempenha um papel central na construção da identidade social, no desenvolvimento de competências e no reforço do sentimento de pertença à comunidade (Wehman, 2013).

A participação em experiências de trabalho em contexto real durante o percurso formativo constitui um dos fatores mais relevantes para promover a empregabilidade das pessoas com deficiência intelectual. Entre essas experiências, destacam-se os estágios realizados no âmbito de programas de transição escola-trabalho, que permitem aos jovens desenvolver competências profissionais, sociais e adaptativas, facilitando o contacto com o mundo laboral e a construção de projetos de vida mais autónomos (Wehman, 2013). Em Portugal, o Plano Individual de Transição (PIT) surge como um instrumento fundamental na preparação dos jovens com necessidades educativas específicas para a vida adulta, promovendo experiências de aprendizagem em contexto comunitário e articulando a escola com os serviços de apoio, os encarregados de educação e o tecido empresarial local (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). No entanto, apesar da relevância destes dispositivos, persistem lacunas na compreensão do impacto efetivo destas experiências de estágio nos processos de inclusão socioprofissional dos jovens com deficiência intelectual, particularmente quando analisadas a partir das perspetivas dos diferentes atores envolvidos.

É neste enquadramento que se insere o presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social. A

investigação procura compreender o contributo da experiência de estágio curricular para o processo de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual ligeira.

Para atingir este objetivo, foi adotada uma metodologia de investigação qualitativa de natureza exploratória, que permitiu compreender em profundidade as perceções, experiências e significados atribuídos pelos diferentes intervenientes ao processo de inclusão socioprofissional. O estudo centra-se na análise das perspetivas de jovens com deficiência intelectual, encarregados de educação, técnicos mediadores e empregadores, procurando identificar os fatores que facilitam ou dificultam a transição para o mercado de trabalho.

A presente dissertação encontra-se organizada em três partes principais. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, onde são abordados os principais conceitos e modelos explicativos da deficiência intelectual, as dinâmicas de inclusão social e os desafios associados ao acesso ao mercado de trabalho. A segunda parte apresenta o enquadramento metodológico da investigação, incluindo os objetivos do estudo, o desenho metodológico, os participantes e os procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, a terceira parte apresenta e discute os resultados obtidos, procurando compreender de que forma as experiências de estágio contribuem para o desenvolvimento de competências, para a construção de expectativas de futuro e para a inclusão socioprofissional destes jovens.

Em síntese, o presente estudo procura contribuir para a compreensão dos processos de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual. Ao integrar as perspetivas de diferentes atores envolvidos, pretende-se não apenas aprofundar o conhecimento científico nesta área, mas também fornecer pistas para a melhoria de práticas e políticas de intervenção, promovendo trajetórias de inclusão mais consistentes, sustentáveis e centradas na pessoa.

Enquadramento Teórico

Conceitos de Deficiência Intelectual

A compreensão da deficiência intelectual tem evoluído de acordo com os avanços científicos e com os sistemas de classificação diagnóstica contemporâneos. De acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022), a deficiência intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por défices em funções intelectuais e no funcionamento adaptativo, com início durante o período do desenvolvimento.

Os défices nas funções intelectuais incluem limitações no raciocínio, na resolução de problemas, no planeamento, no pensamento abstrato, no julgamento e na aprendizagem, tanto académica como experiencial, devendo estes serem confirmados através de avaliação clínica e da aplicação de testes estandardizados individualmente administrados. Para além disso, o diagnóstico exige a presença simultânea de défices no funcionamento adaptativo, os quais se traduzem na incapacidade de atingir os níveis de independência pessoal e de responsabilidade social esperados para a idade e para o contexto sociocultural do indivíduo. O funcionamento adaptativo deve ser avaliado em três domínios principais, permitindo compreender de forma global as capacidades do indivíduo e orientar a intervenção adequada às suas necessidades (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021). Neste sentido, identificam-se os défices em funções intelectuais, que incluem raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizagem. Estes défices devem ser confirmados por avaliação clínica e por testes estandardizados individualmente aplicados.

Identificam-se igualmente, défices no funcionamento adaptativo, que resultam em falhas no alcance da independência pessoal e da responsabilidade social esperadas para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. Estes podem ser avaliados em três domínios:

- Concetual, que diz respeito a competências académicas, linguagem, memória, raciocínio abstrato, planeamento e julgamento;
- Social, que remete para a comunicação, empatia, capacidade de manter relações, julgamento social, regulação do comportamento;
- Prático, que diz respeito aos cuidados pessoais, gestão da vida diária, uso de dinheiro, organização do trabalho e utilização dos recursos comunitários.

Por fim, considera-se o início da deficiência intelectual durante o período do desenvolvimento, sendo que as dificuldades de pensamento, aprendizagem e autonomia devem surgir enquanto a pessoa ainda está a crescer e a formar-se, na infância ou adolescência, antes dos 18 anos.

Assim, para ser considerada deficiência intelectual, a condição tem de começar antes da idade adulta. Quando os problemas surgem apenas mais tarde, por exemplo, após um acidente ou uma doença na idade adulta, trata-se de outra condição clínica.

Desta forma, o início das dificuldades durante o período do desenvolvimento, geralmente antes dos 18 anos, distingue a deficiência intelectual de condições adquiridas na idade adulta, como sequelas de traumatismos ou doenças neurológicas.

O DSM-5-TR deixou de basear a determinação da gravidade da deficiência intelectual exclusivamente no quociente de inteligência (QI), mantendo-o apenas como indicador complementar. A gravidade é atualmente definida com base no nível de apoio necessário para o funcionamento adaptativo da pessoa, distinguindo-se quatro níveis: ligeiro, moderado, grave e profundo.

A deficiência intelectual ligeira caracteriza-se pela possibilidade de desenvolvimento de autonomia funcional significativa, podendo a pessoa participar em atividades laborais com apoio pontual, sobretudo em situações mais complexas. Nos casos moderados, observam-se maiores limitações na comunicação e autonomia, requerendo supervisão regular. Nos quadros graves e profundos, verifica-se elevada dependência para a realização das atividades da vida diária, sendo necessário apoio contínuo e especializado.

A investigação contemporânea enfatiza uma abordagem ecológica e multidimensional da deficiência intelectual, valorizando a interação entre as características individuais e os contextos ambientais. Nesta perspetiva, o diagnóstico e a intervenção devem centrar-se não apenas na identificação dos défices, mas sobretudo na definição de sistemas de apoio individualizados que promovam a autodeterminação, o bem-estar e a inclusão social (Schalock & Luckasson, 2021).

Quanto à etiologia, a deficiência intelectual apresenta origem multifatorial, podendo resultar de fatores genéticos, pré-natais, perinatais e pós-natais. Entre as causas mais comuns destacam-se as alterações cromossómicas, como a síndrome de Down e a síndrome do X-Frágil, infeções congénitas, exposição intrauterina a substâncias tóxicas, complicações obstétricas, prematuridade extrema, baixo peso à nascença, traumatismos cranioencefálicos e infeções do sistema nervoso central (Matson & Sturmey, 2021). A interação entre fatores biológicos e ambientais assume um papel determinante no desenvolvimento da condição.

Desta forma, a conceptualização atual da deficiência intelectual desloca-se de uma perspectiva centrada exclusivamente no défice cognitivo para uma abordagem focada na funcionalidade, na qualidade de vida e na participação social, em consonância com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004) e com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006).

Modelos de Deficiência Intelectual

A forma como as sociedades compreendem a deficiência influencia profundamente a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, enquadradas e integradas socialmente. Como refere Clawson (2011), a intervenção social junto de pessoas com deficiência é reflexo direto das concepções dominantes em cada período histórico.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram vistas sobretudo a partir de uma perspectiva assistencialista, muitas vezes entendidas como indivíduos dependentes e em desvantagem face às restantes pessoas, o que contribuiu para práticas discriminatórias e para a reprodução das desigualdades sociais (Augustin, 2012; Barnes, 2019). Assim, a evolução dos modelos conceituais da deficiência representa também uma mudança cultural e política no modo como estas pessoas são entendidas, passando de uma visão centrada no défice individual para uma abordagem baseada nos direitos humanos e na inclusão (Shakespeare, 2018).

Na literatura especializada na deficiência intelectual, os três modelos mais amplamente reconhecidos são: o modelo médico, o modelo social e o modelo biopsicossocial (Augustin, 2012; OMS, 2004).

O Modelo Médico ou Individual. Modelo denominado individual, encara a deficiência como uma condição localizada no corpo da pessoa. Os problemas vividos resultam de alterações de ordem biológica, anatómica ou funcional (Oliver & Sapey, 2006). Nesta ótica, a deficiência é entendida como patologia, sendo o papel dos profissionais procurar a cura ou reabilitação que permita à pessoa aproximar-se o mais possível de um padrão considerado “normal” (Weber, 2011).

Este modelo, ainda hoje dominante em alguns setores, associa a deficiência à dependência e à invalidez, reforçando a ideia de que a pessoa com deficiência necessita de cuidados permanentes (Clawson, 2011). Como sublinha Oliver e Sapey (2006), apesar das suas limitações, continua a exercer grande influência na prática clínica e nos serviços sociais.

O Modelo Biopsicossocial. Como resposta às limitações dos modelos anteriores, emergiu o modelo biopsicossocial, que procura integrar as dimensões biológica, psicológica e social no entendimento da deficiência (OMS, 2004; Martins, 2014). Este modelo reconhece que a deficiência resulta de uma interação dinâmica entre condições de saúde e fatores contextuais (ambientais e pessoais), articulando-se com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde.

De acordo com Martins (2014), este modelo assume cinco pressupostos fundamentais:

- 1- A saúde resulta da interação entre fatores orgânicos, psicológicos e sociais;
- 2- O impacto da deficiência repercute-se na pessoa, na família, na comunidade e no Estado;
- 3- A intervenção deve ser contínua e holística, abrangendo desde a prevenção até à reabilitação;
- 4- Profissionais e atores sociais diversos devem colaborar de forma integrada no apoio à pessoa com deficiência;
- 5- A abordagem deve ser sistémica, aberta e interdependente com a sociedade.

Assim, o modelo biopsicossocial constitui-se como uma abordagem mais abrangente, permitindo não apenas compreender as múltiplas dimensões da deficiência, mas também orientar políticas públicas e práticas de intervenção social mais inclusivas e centradas nos direitos (Schalock & Luckasson, 2021).

O Modelo Social. Este modelo surge como uma reação crítica ao modelo médico, propondo uma mudança de paradigma fundamental na forma de compreender e intervir perante a deficiência. Enquanto o modelo médico coloca a deficiência como um problema individual, associado a uma limitação ou patologia, o modelo social defende que a deficiência é essencialmente resultado das barreiras físicas, sociais, culturais e comportamentais que as sociedades erguem e que impedem a plena participação das pessoas com deficiência em todos os domínios da vida social (Oliver & Sapey, 2006).

De acordo com este modelo, não é a condição orgânica ou intelectual em si que incapacita, mas antes o modo como a sociedade se organiza e responde à diversidade humana. Oliver e Sapey (2006) sublinham que a deficiência deve ser entendida como uma construção social, resultante da marginalização e exclusão estrutural que impedem a participação plena dos

indivíduos com deficiência. Assim, desloca-se o foco da "cura" ou "reabilitação" do indivíduo para a transformação da sociedade, no sentido de a tornar mais inclusiva.

O modelo social tem sido particularmente relevante no domínio da deficiência intelectual, uma vez que este grupo é frequentemente alvo de estigmas que se traduzem em práticas de segregação, paternalismo e subestimação das suas capacidades (Shakespeare, 2018). Barnes e Mercer (2018) destacam que, no caso da deficiência intelectual, as barreiras relacionadas com atitudes discriminatórias são muitas vezes mais determinantes do que as barreiras físicas, já que a exclusão resulta sobretudo da perceção social de incapacidade e da falta de oportunidades para participação ativa.

Neste sentido, Bampi et al. (2010) e Werneck (2004) enfatizam que a luta por direitos não deve restringir-se ao acesso a cuidados médicos, mas sim à promoção da cidadania plena, com igualdade de direitos, oportunidades de emprego, educação inclusiva, acessibilidade universal e participação política.

No contexto europeu, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada por Portugal em 2009, reflete claramente a visão do modelo social, ao consagrar a deficiência como uma questão de direitos humanos e não apenas de saúde. A Convenção defende que a sociedade deve adaptar-se à diversidade, garantindo acessibilidade, autonomia e não discriminação.

Segundo Barnes (2019), o modelo social identifica três categorias de barreiras principais:

- Barreiras arquitetónicas e de acessibilidade, que dificultam a mobilidade e o acesso a espaços físicos e serviços;
- Barreiras institucionais, que se manifestam em políticas, práticas e sistemas que excluem ou discriminam;
- Barreiras comportamentais, que incluem preconceitos, estigmas e discriminação quotidiana.

O modelo social da deficiência sustenta que as barreiras estruturais são os principais fatores de exclusão. Nesse sentido, superar estas barreiras implica a transformação das estruturas sociais, jurídicas, políticas e culturais, repercutindo-se positivamente não apenas na vida das pessoas com deficiência, mas na sociedade no seu conjunto (Barnes & Mercer, 2018).

Contudo, é importante referir que alguns autores, como Shakespeare (2018), chamam a atenção para limitações do modelo social, argumentando que este, ao desvalorizar os aspetos

médicos ou biológicos, pode cair no risco de simplificação excessiva. Por isso, vários investigadores defendem atualmente abordagens mais integradoras, como o modelo biopsicossocial, que conciliam a relevância dos fatores biológicos com a centralidade das barreiras sociais (Schalock & Luckasson, 2021).

Em suma, o modelo social representa uma viragem histórica na compreensão da deficiência intelectual, ao afirmar que a exclusão não resulta da diferença em si, mas da incapacidade da sociedade em acolher a diversidade. Este modelo permitiu às pessoas com deficiência reclamar maior controlo sobre as suas vidas, reivindicar direitos e participar ativamente na vida comunitária, constituindo-se como uma referência incontornável para as práticas inclusivas e para a formulação de políticas públicas contemporâneas.

A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência Intelectual

A inclusão social de jovens com deficiência intelectual continua a ser limitada por práticas de estigmatização e preconceito, que reduzem as oportunidades de participação plena na sociedade. O estigma funciona como um construto social que desvaloriza o indivíduo, reforçando a perceção de incapacidade e dependência e contribuindo para a exclusão de contextos educativos, comunitários e laborais (Shakespeare, 2018; Lindsay & Hartman, 2021).

No mercado de trabalho, estas perceções traduzem-se frequentemente na associação entre deficiência intelectual e baixa produtividade, custos acrescidos ou dificuldade de adaptação, gerando resistência por parte de empregadores em contratar estes jovens (Morgan & Robinson, 2020; Bigby & Frawley, 2019). Este preconceito manifesta-se através de atitudes como a infantilização, o tratamento condescendente e a negação da autonomia, reforçando barreiras à participação profissional e social. Muitas destas atitudes resultam do desconhecimento das capacidades reais destes jovens e das adaptações possíveis, que poderiam potenciar a sua integração e desempenho laboral (Morgan & Robinson, 2020).

A exclusão social não resulta da deficiência em si, mas das barreiras sociais, culturais e estruturais que limitam o acesso à plena cidadania (Bigby & Frawley, 2019; Lindsay & Hartman, 2021). Neste sentido, a noção de exclusão social insere-se na tradição francesa de análise das desigualdades sociais. Robert Castel (2005) define-a como a fase extrema de um processo de marginalização, caracterizado por sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade, nomeadamente ao nível do emprego, das relações familiares e das redes sociais. A rutura com o mercado de trabalho, particularmente quando associada a situações de desemprego prolongado, constitui um elemento estruturante dos processos de exclusão social, contribuindo

para o enfraquecimento dos laços sociais e para o agravamento das vulnerabilidades individuais e familiares (Bruto da Costa, 2007).

De acordo com Capucha (2003), a exclusão social ocorre quando a sociedade não garante a todos os seus membros o acesso efetivo aos direitos consagrados na lei. O exercício da cidadania implica o acesso aos direitos civis, políticos e sociais, sendo a exclusão frequentemente resultado de desigualdades estruturais associadas às dinâmicas sociais, económicas e políticas. Assim, trata-se de um fenómeno social amplo, relacionado com as oportunidades efetivamente disponíveis para determinados grupos. As pessoas afetadas por esta realidade constituem grupos desfavorecidos, enfrentando dificuldades de integração e participação nos padrões de vida socialmente aceites.

Neste enquadramento, o estigma e a exclusão social constituem fatores determinantes que dificultam a integração de jovens com deficiência intelectual no mercado de trabalho, tornando essencial a implementação de estratégias que visem a sua redução.

A inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à presença, aprendizagem e participação (Booth & Ainscow, 2011). Não se trata apenas de integrar indivíduos, mas de transformar contextos, reconhecendo e valorizando a diversidade como um princípio de justiça social. Mittler (2017) reforça que a inclusão exige uma mudança de mentalidades, desafiando preconceitos e estereótipos. Por sua vez, Ainscow (2020) destaca que a inclusão constitui um indicador da qualidade democrática das sociedades, refletindo a capacidade de garantir igualdade de oportunidades e respeito pelos direitos humanos.

Segundo Bruto da Costa (2007), a inclusão na sociedade está fortemente dependente do posicionamento dos indivíduos no domínio económico, nomeadamente no acesso a sistemas geradores de rendimento, como o emprego, que assume um papel central na integração social.

Em suma, a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual exige políticas públicas eficazes, práticas educativas inclusivas e uma transformação das atitudes sociais. A eliminação do preconceito e das barreiras estruturais constitui não apenas uma exigência ética, mas também um investimento no potencial destes indivíduos, promovendo a sua autonomia e participação ativa na sociedade.

Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência Intelectual

“O termo “igualdade de oportunidades” significa o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e o meio envolvente, tais como serviços, atividades, informação e

documentação se tornam acessíveis a todos e em especial às pessoas com deficiência.” (Secretariado Nacional de Reabilitação [SNR], 1995, p. 3).

A preocupação pela abordagem da deficiência e respetivos direitos de igualdade de oportunidades vem desde 1974 paulatinamente, até à atualidade, “conquistando terreno”, tendo por isso, como poderemos verificar, contribuindo os diversos organismos internacionais, dos quais destacamos, de seguida, os que consideramos mais relevantes:

- A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1974, adota uma importante Resolução sobre os direitos das pessoas com deficiência, atribuindo-lhes os mesmos direitos.

- Em 1981, a Assembleia Geral das Nações Unidas designou o Ano Internacional do Deficiente, deu início à década do deficiente (1983-1992) e ao Programa Mundial de Ação do Deficiente (1982).

- As normas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência são sagradas em 1993 pela ONU. Este princípio da igualdade de oportunidades é visto como “... *um processo em que todos os serviços se tornam acessíveis às pessoas com deficiência*”, onde as “*necessidades de todos tenham igual importância*”, “... *todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igualdade de participação.*” Assim, “*as pessoas com deficiência, enquanto cidadãos de uma sociedade, têm o direito de permanecer nas suas comunidades de origem e deverão ser incluídas nas estruturas regulares de ensino, saúde, emprego e serviços sociais recebendo o apoio necessário do Estado para que essa inclusão seja efetiva*” (Gonçalves, 2012, p. 11).

- A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é aprovada em 2001 pela ONU. A mesma classificação vem referir que a funcionalidade e incapacidade passam a ser explicadas através de uma interação dinâmica entre os estados de saúde e os fatores contextuais (fatores pessoais e ambientais). A CIF apresenta uma lista de fatores ambientais considerados como componente essencial da classificação e segundo a mesma “*os fatores ambientais interagem com. todos os componentes da funcionalidade e incapacidade*” (Gonçalves, 2012, p. 12).

- Os direitos das pessoas com deficiência continuam a ser uma preocupação da UE que assenta a sua estratégia em três vertentes: “*na legislação de medidas antidiscriminação, na legislação de medidas de supressão de barreiras no meio ambiente e na integração das questões da deficiência no amplo leque de políticas comunitárias, com vista a facilitar a inclusão ativa de pessoas com deficiência*” (Gonçalves, 2012, p. 13).

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, visa “*promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades*

fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Gonçalves, 2012, p. 14).

-Em Portugal, no período que antecede a Revolução de abril de 1974, a política em defesa dos deficientes era praticamente inexistente, com exceção da primeira legislação que ocorreu em 1971 relativa à reabilitação e integração social dos deficientes, verificando-se nessa altura uma certa proteção para os casos de deficiência adquirida em virtude da guerra. Os restantes casos de deficiência *“eram obrigados a recorrer à proteção social por via da sociedade civil, de acordo com uma lógica caritativa”* (Fontes, 2009, cit. por Gonçalves, 2012, p. 14).

- Através da Constituição da República Portuguesa em 1976 a problemática da deficiência ganha a devida importância social *“representando uma mudança ampla na conceção do papel do Estado no que respeita à proteção e ao apoio às pessoas deficientes”* (Portugal et al., 2010, cit. por Gonçalves, 2012, p. 14).

- A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência de 1989 (Lei n.º 9/89) *“visa promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência”* (Artigo 1.º - objetivos, cit. por Gonçalves, 2012). Embora esta lei traduza uma relevância social da problemática da deficiência, ainda se verifica que a mesma é explicada através do modelo biomédico (Gonçalves, 2012).

- Em 1997, foram consagrados apoios financeiros (bonificação por deficiência; subsídio familiar a crianças e jovens por frequência de estabelecimento de educação especial, subsídio mensal vitalício e o subsídio por assistência da terceira pessoa) (Gonçalves, 2012).

- A Lei de Bases n.º 38/2004 vem aproximar o discurso legislativo português das normas internacionais, numa lógica *biopsicossocial*, de acordo com a CIF. A mesma Lei de Bases tem como objetivos: *“a realização de uma política global, integrada e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência (...)”* (Artigo 3.º da Lei n.º 38/2004). Defende a promoção da igualdade de oportunidades numa perspetiva holística, global, nomeadamente no acesso à educação, formação e emprego/trabalho, aprendizagem ao longo da vida, serviços de apoio ao lazer e cultura. Esta Lei preconiza também o princípio de *“uma sociedade para todos”*, através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência; o princípio da singularidade, *“à pessoa com deficiência é reconhecida a singularidade, devendo a sua abordagem ser feita de forma diferenciada, tendo em consideração as circunstâncias pessoais”* (Artigo 4.º da Lei n.º

38/2004); o princípio da não discriminação; o da autonomia; o da transversalidade; e o da solidariedade.

- O Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades (PAIPDI) é criado em 2006. Este plano foi elaborado com o objetivo de colocar em prática determinadas políticas que promovam a inclusão social. Este Plano apresenta cinco objetivos: 1) promoção dos direitos humanos e do exercício da cidadania; 2) integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais; 3) acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos; 4) qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade; 5) qualificação dos recursos humanos/ formação dos profissionais e conhecimento estratégico.

- Mais recentemente, a União Europeia lançou a Estratégia Europeia para os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021–2030, que visa melhorar a inclusão e a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as dimensões da vida social. Em Portugal, a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (ENIPD 2021–2025) tem procurado consolidar políticas de inclusão, alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, reforçando o bem-estar, a cidadania e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência.

Transição para a Vida Ativa

A transição da escola para a vida adulta constitui um processo particularmente relevante para os jovens com deficiência intelectual, uma vez que envolve a passagem de um contexto estruturado e protegido, como o sistema educativo, para contextos sociais e profissionais mais autónomos e exigentes. Este processo abrange diferentes dimensões da vida adulta, nomeadamente a participação no mercado de trabalho, a autonomia pessoal, a integração social e a participação na comunidade (Wehman, 2013).

A investigação internacional tem demonstrado que a existência de programas estruturados de transição escola-trabalho contribui significativamente para aumentar as oportunidades de emprego das pessoas com deficiência intelectual. De acordo com estudos realizados por Wehman (2014), os jovens que participaram em programas de transição que incluíam experiências de trabalho durante o período escolar apresentaram uma probabilidade significativamente maior de obter emprego após o final da escolaridade.

Também Test, Mazzotti e Mustian (2009), numa revisão sistemática da literatura sobre a transição para a vida adulta de jovens com deficiência, identificaram um conjunto de práticas

baseadas em evidência que aumentam as probabilidades de sucesso na inserção profissional. Entre essas práticas destacam-se:

- Experiências de trabalho em contexto real durante a escolaridade;
- Estágios ou atividades de aprendizagem em contexto de trabalho;
- Planeamento individualizado da transição;
- Colaboração entre escola, família e comunidade.

Neste contexto, os estágios realizados em ambientes reais de trabalho assumem um papel fundamental, permitindo aos jovens desenvolver competências profissionais, sociais e adaptativas, bem como compreender as exigências do mundo laboral. Estas experiências facilitam igualmente a criação de redes de contacto com empregadores e aumentam a confiança dos próprios jovens nas suas capacidades (Wehman, 2013).

No caso específico dos jovens com deficiência intelectual ligeira, a investigação demonstra que a participação em estágios ou programas de aprendizagem em contexto de trabalho contribui para o desenvolvimento de competências funcionais e sociais essenciais para a empregabilidade, tais como a comunicação, a responsabilidade, a autonomia e o trabalho em equipa (Carter et al., 2012).

Neste sentido, o Plano Individual de Transição (PIT) assume um papel central na preparação destes jovens para a vida ativa, ao promover experiências de contacto com o mercado de trabalho, frequentemente através de estágios em entidades da comunidade local. Estas experiências permitem uma aprendizagem prática e contextualizada, favorecendo a construção de projetos de vida mais autónomos e socialmente participativos. Assim, a evidência científica indica que a existência de programas de transição estruturados, que integrem experiências de trabalho em contexto real, constitui um dos fatores mais relevantes para promover a inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual, contribuindo para aumentar as suas oportunidades de emprego e participação social.

O Acesso ao Mercado de Trabalho

O emprego constitui uma importante fonte de rendimento, confere um estatuto social e fomenta as relações sociais. A coesão social é um objetivo importante da UE e um elemento fundamental dos valores europeus. O emprego constitui um elemento chave para a inclusão

social, e os Estados-Membros definem as suas próprias políticas de emprego, incluindo as dirigidas às pessoas com deficiências, tendo por base as orientações da Estratégia Europeia para o Emprego (Gonçalves, 2012).

Atualmente em Portugal, tal como nos outros Estados-membros da UE, a integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é vista como um fator decisivo para a inclusão social, valorização, realização pessoal e independência económica, cabendo ao Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), toda a responsabilidade inerente às medidas ativas de emprego dirigidas à pessoa com deficiência (Gonçalves, 2012). Para isso, o IEFP trabalha em rede com um conjunto de centros de reabilitação profissional (Gonçalves, 2012).

A promoção do emprego das pessoas com deficiência é contemplada no Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de agosto, que vem estipular os apoios e incentivos ao emprego das pessoas com deficiência. Ao IEFP cabe a tarefa de conceder apoios técnicos e financeiros aos promotores de programas de reabilitação e integração profissional de pessoas com deficiência em mercado aberto ou em sede de trabalho protegido (Gonçalves, 2012).

O Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência, integrado no Plano Nacional de Emprego de 2020 (PNE), tem como prioridade a promoção da inserção no mercado de trabalho e o combate à discriminação, através de programas específicos de emprego para apoiar a inclusão socioprofissional destas pessoas em risco de exclusão, através de um conjunto de medidas de sensibilização, formação e apoio à inserção profissional e manutenção do emprego das pessoas com deficiência. (Gonçalves, 2012).

Tal como referido anteriormente, cabe ao IEFP, aplicar as medidas de apoio à contratação de pessoas com deficiência e incapacidade. No seguimento do presente trabalho, em que o emprego é abordado como principal fator para a inclusão social na deficiência, considera-se importante fazer uma breve alusão às principais medidas de apoio à contratação existentes.

Em Portugal, existem diferentes medidas de apoio à integração profissional das pessoas com deficiência e incapacidade, promovidas sobretudo pelo IEFP, com o objetivo de facilitar a sua inserção no mercado de trabalho e promover a igualdade de oportunidades. Neste sentido identificam-se os estágios de inserção para pessoas com deficiência e incapacidade, que consistem em estágios com a duração de 12 meses, destinados a complementar e aperfeiçoar as competências profissionais das pessoas com deficiência e incapacidade, potenciando o seu desempenho e facilitando a sua integração no mercado de trabalho. Durante o estágio, o estagiário beneficia de uma bolsa mensal, subsídio de alimentação e de transporte, seguro de acidentes de trabalho e apoio técnico no âmbito do acompanhamento pós-colocação.

As entidades empregadoras beneficiam de uma comparticipação financeira que pode variar entre 90% e 100%, consoante o tipo de entidade e o número de estagiários anteriormente acolhidos.

Identifica-se igualmente, o contrato emprego-inserção para pessoas com deficiência e incapacidade, que consiste no desenvolvimento de atividades socialmente úteis, destinadas a satisfazer necessidades sociais ou coletivas temporárias, no âmbito de projetos promovidos por entidades coletivas públicas ou privadas sem fins lucrativos. Estes contratos têm uma duração máxima de 12 meses e visam apoiar a transição para o mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, bem como a aquisição de hábitos de trabalho.

Os participantes beneficiam de uma bolsa mensal de ocupação correspondente ao valor do Indexante de Apoios Sociais (IAS), no caso de desempregados à procura do primeiro emprego ou beneficiários do rendimento social de inserção. Os beneficiários de subsídio de desemprego ou de subsídio social de desemprego têm direito a uma bolsa complementar correspondente a 20% do IAS. Para além disso, beneficiam de subsídio de transporte e alimentação, seguro de acidentes pessoais e apoio técnico no âmbito do acompanhamento pós-colocação.

No que respeita às entidades promotoras, a comparticipação financeira pode atingir os 100% no caso de entidades privadas sem fins lucrativos, sendo de 90% no caso de entidades públicas.

Por fim, apresenta-se o contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras, que se destina a pessoas com deficiência e incapacidade com capacidade de trabalho reduzida. Esta medida visa promover o desenvolvimento de uma atividade profissional em contexto real de trabalho, nas áreas de produção ou de prestação de serviços existentes nas entidades empregadoras, através da criação de postos de trabalho apoiados e da adaptação das condições laborais às necessidades dos trabalhadores.

Apesar da existência de diferentes medidas de apoio à inserção profissional das pessoas com deficiência, a sua eficácia depende de diversos fatores, nomeadamente da qualidade do acompanhamento, da adequação das funções às competências dos participantes e da existência de oportunidades reais de continuidade no emprego (Wehman, 2013).

Alguns estudos indicam que programas de estágio e medidas de emprego apoiado podem contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais e sociais, bem como para o aumento da autoestima e da participação social das pessoas com deficiência. No entanto,

diversos autores referem que muitas destas medidas apresentam um carácter temporário e nem sempre conduzem a uma integração duradoura no mercado de trabalho (Gonçalves, 2012).

Por outro lado, a transição de programas de apoio para emprego regular pode revelar-se difícil, sobretudo quando persistem barreiras estruturais, como preconceitos sociais, falta de adaptação dos contextos laborais ou escassez de oportunidades de emprego adequadas às competências das pessoas com deficiência. Neste sentido, alguns autores defendem que a eficácia destas medidas depende também da sensibilização das entidades empregadoras e da criação de redes de colaboração entre escolas, serviços de emprego e comunidade local.

Assim, embora estas medidas constituam instrumentos importantes de promoção da inclusão socioprofissional, a investigação evidencia a necessidade de reforçar estratégias que assegurem a continuidade dos percursos profissionais e a transição efetiva para emprego estável.

Neste contexto, importa compreender de que forma as experiências de contacto com o mercado de trabalho, nomeadamente através de estágios realizados no âmbito dos processos de transição escola-trabalho, podem contribuir para a inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual. Apesar da existência de diferentes medidas de apoio ao emprego, a literatura evidencia que a participação em experiências de trabalho em contexto real durante o percurso formativo pode assumir um papel determinante no desenvolvimento de competências profissionais, sociais e de autonomia. É neste enquadramento que se insere a presente investigação, que procura compreender o contributo da experiência de estágio curricular para o processo de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual ligeira.

O papel do interventor social na inclusão social das pessoas com deficiência intelectual

Neste contexto, o papel do interventor social na inclusão de pessoas com deficiência intelectual é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e combater a exclusão social, atuando na superação de barreiras sociais, culturais e estruturais que dificultam a plena participação destes indivíduos na sociedade (OMS, 2011).

A inclusão social de jovens com deficiência intelectual constitui uma área central de intervenção do Serviço Social, visando assegurar a participação plena na sociedade e o exercício dos seus direitos. O assistente social desempenha um papel crucial neste processo, atuando como facilitador e defensor dos direitos destas pessoas.

A intervenção social é um processo estruturado no qual o profissional atua como recurso para o indivíduo, ajudando-o a ultrapassar dificuldades e a promover mudanças (Carmo, 2001).

Este processo está associado ao conceito de empowerment, que visa fortalecer a autonomia dos indivíduos, capacitando-os para o exercício dos seus direitos e deveres (Pinto, 2011). De Robertis (2011) acrescenta que a intervenção envolve a identificação do problema, a implementação de estratégias e a avaliação dos resultados.

O assistente social intervém em diferentes níveis. Ao nível da mediação e advocacia, atua como intermediário entre o jovem e a sociedade, promovendo a remoção de barreiras e a defesa dos seus direitos (Freire & Oliveira, 2009). Esta mediação assume especial relevância em contextos como o emprego, a educação e a comunidade.

No domínio do desenvolvimento de competências, a formação profissional constitui um instrumento essencial para a inclusão, permitindo aos jovens adquirir conhecimentos, valores e atitudes fundamentais para o desempenho no mercado de trabalho (Fonseca, 2012).

Ao nível da intervenção familiar e comunitária, o assistente social trabalha com os encarregados de educação e a comunidade, promovendo ambientes inclusivos, sensibilizando para as potencialidades destes jovens e mobilizando recursos que favoreçam a sua integração social.

A integração social das pessoas com deficiência intelectual depende de uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, envolvendo profissionais, encarregados de educação e comunidade. O objetivo da intervenção passa pela promoção da autonomia, da participação social e do desenvolvimento pessoal, garantindo o respeito pelos direitos de cidadania (Gomes, 2010; Silva, 2012; Santos & Morato, 2002; Santos, 2010).

Experiências estruturadas, como os estágios integrados no Plano Individual de Transição, assumem um papel relevante na inclusão socioprofissional, permitindo o desenvolvimento de competências, o aumento da autoestima e a aproximação ao mercado de trabalho.

Em suma, o assistente social desempenha um papel determinante na construção de percursos de inclusão, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Mediação e Advocacia

O assistente social desempenha um papel de mediador entre o jovem com deficiência e a sociedade, contribuindo para a remoção de barreiras e para a defesa dos direitos desses indivíduos. A mediação tem vindo a tornar-se cada vez mais relevante em diferentes áreas,

como a política, o trabalho, a justiça, a educação, a comunidade e as relações interculturais (Freire & Oliveira, 2009).

Desenvolvimento de Competências

A formação profissional é uma ferramenta fundamental para apoiar a inclusão social, ajudando os jovens com deficiência a tornarem-se economicamente independentes e a desenvolverem-se pessoalmente. Essencialmente, trata-se do processo de aprendizagem estruturada de competências, conhecimentos, valores e atitudes que permitem um desempenho mais eficaz no ambiente de trabalho (Fonseca, 2012).

Intervenção Familiar e Comunitária

O assistente social trabalha com os encarregados de educação e comunidades para promover ambientes inclusivos e apoiar a integração dos jovens com deficiência. Este trabalho envolve a sensibilização para as necessidades e potencialidades destes jovens, bem como a mobilização de recursos comunitários.

A integração social de pessoas com deficiência depende do trabalho dos assistentes sociais, em conjunto com outros profissionais e os encarregados de educação. O objetivo destes técnicos é promover a educação, reabilitação e integração dessas pessoas, ajudando-as a desenvolver comportamentos socialmente aceites e favorecendo a sua autonomia e inclusão social (Gomes, 2010). Silva (2012) e Santos e Morato (2002) destacam a importância de uma abordagem multidisciplinar e holística, considerando as interações sociais e biológicas da pessoa. A intervenção deve assegurar que estas pessoas tenham condições de aprendizagem e realização, com respeito pelos seus direitos de cidadania. Para Santos (2010), o papel do assistente social é promover a autonomia da pessoa com deficiência, garantindo-lhe o direito de fazer escolhas e controlar a sua vida, inserindo-se em grupos que valorizem a sua participação.

Desafios à Inclusão

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho enfrenta um conjunto multidimensional de obstáculos de natureza social, institucional, económica e individual. Em primeiro lugar, a literatura identifica o estigma e as atitudes negativas por parte

de empregadores, colegas e da sociedade em geral como barreiras centrais. Esses preconceitos reduzem as oportunidades de recrutamento e promoção, conduzem a processos de seleção discriminatórios e alimentam expectativas baixas relativamente ao desempenho profissional dessas pessoas, mesmo quando possuem capacidade para desempenhar tarefas com o apoio adequado. A discriminação e a estigmatização manifestam-se igualmente em práticas organizacionais que não adaptam postos de trabalho nem providenciam apoios razoáveis, como o acompanhamento individualizado em contexto laboral (*job coaching*) ou ajustes no ritmo e nas tarefas, perpetuando a exclusão e a precariedade laboral (Jacob, 2023; Inclusion Europe, 2021).

Em segundo lugar, existem obstáculos de ordem estrutural e normativa. Apesar da existência de políticas e medidas de promoção do emprego inclusivo, como programas de estágios de inserção, incentivos à contratação e legislação que prevê quotas de empregabilidade, a sua implementação nem sempre é acompanhada por recursos humanos e financeiros adequados ou por mecanismos de avaliação consistentes. Em Portugal, medidas como os Estágios de Inserção para Pessoas com Deficiência e Incapacidade representam um instrumento formalmente disponível, mas a transição do estágio para emprego efetivo e sustentável requer acompanhamento especializado, articulação entre serviços e incentivos que ultrapassem o período inicial (IEFP, 2024). A insuficiência de oferta de serviços de transição eficazes e a variabilidade regional na disponibilização de apoios agravam o problema, demonstrando que a mera existência de políticas não garante, por si só, uma inclusão efetiva (IEFP, 2024).

Um terceiro conjunto de barreiras relaciona-se com fatores individuais e formativos. Muitas pessoas com deficiência intelectual enfrentam lacunas de qualificação, experiências educativas marcadas pela segregação e apoio pedagógico insuficiente. Mesmo quando desenvolvem competências relevantes, a sua transferência para contextos laborais competitivos exige programas de formação adaptados, experiências de estágio em contexto real e apoios personalizados, como instruções simplificadas e supervisão gradual. A ausência destes apoios compromete tanto a empregabilidade como a sustentabilidade dos vínculos laborais (Inclusion Europe, 2021).

Adicionalmente, existem barreiras de natureza económica e logística, nomeadamente a escassez de transportes acessíveis, a precariedade financeira das famílias e a fraca articulação entre serviços sociais e de emprego, que limitam a participação no trabalho remunerado (Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], 2024; Comissão Europeia, 2021).

Também as condições de trabalho, como horários rígidos, pressões de produtividade e ambientes sensoriais exigentes, podem exceder a capacidade de adaptação de algumas pessoas

com deficiência intelectual sem apoios continuados, conduzindo à rotatividade e ao absentismo, o que reforça a perceção, por parte de algumas entidades empregadoras, de que a contratação é um risco acrescido.

Neste contexto, os profissionais da intervenção social, designadamente assistentes sociais, psicólogos, técnicos de emprego e formadores, confrontam-se com desafios operacionais e éticos significativos na promoção da inclusão laboral de jovens com deficiência intelectual. Entre os principais constrangimentos identificam-se o subfinanciamento estrutural dos serviços, a escassez de recursos humanos especializados e a sobrecarga profissional, fatores que limitam a capacidade de acompanhamento individualizado e comprometem a implementação de planos de intervenção centrados na pessoa. Acrescem fragilidades ao nível da articulação intersectorial entre sistemas educativos, serviços sociais, centros de emprego e entidades empregadoras, dificultando a construção de percursos de transição coerentes e sustentáveis. A investigação portuguesa recente sublinha que profissionais de apoio à inclusão socioprofissional em Portugal enfrentam limitações institucionais e políticas fragmentadas neste campo, o que contribui para desafios operacionais e dificuldades de coordenação intersectorial (Martinho, 2023).

Outro desafio relevante prende-se com o modelo de intervenção predominante. Em diversos contextos institucionais ainda prevalecem abordagens de carácter médico ou assistencialista que enfatizam a limitação e a proteção, em detrimento de uma perspetiva baseada nos direitos, nas competências e na inclusão social. Assim, os profissionais são frequentemente desafiados a negociar mudanças culturais, tanto nas suas práticas como nas das organizações parceiras, promovendo modelos centrados na pessoa, que privilegiam a capacitação, a autodeterminação e a adaptação racional do trabalho. Este processo exige formação contínua, supervisão técnica e reflexão crítica sobre as práticas, recursos nem sempre garantidos pelas instituições (Paugam, 2009; Gardou, 2011).

A articulação interinstitucional constitui outro ponto frágil: serviços de emprego, saúde, educação e famílias raramente partilham objetivos operacionais integrados, o que resulta em lacunas na continuidade do apoio. Os profissionais de serviço social e de emprego são frequentemente obrigados a gerir expectativas divergentes, da família, da pessoa com deficiência e do empregador, o que exige competências de mediação, conciliação e *advocacy* nem sempre suficientemente desenvolvidas durante a formação inicial (Monteiro, 2009).

O assistente social assume, neste quadro, um papel central. Como mediador entre o indivíduo, a família, as instituições e a comunidade, atua para assegurar que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e que existam condições efetivas para a sua

participação social e laboral. A sua ação situa-se no cruzamento entre estrutura e agência, como defende Giddens (2009), operando dentro das limitações institucionais, mas com capacidade de promover mudança e criar novas oportunidades de inclusão. O trabalho do assistente social deve basear-se numa abordagem centrada na pessoa, reconhecendo as suas capacidades e projetos de vida, e priorizando o trabalho em rede como meio para garantir uma resposta integrada e multidisciplinar.

De acordo com Paugam (2009), os profissionais de ação social têm frequentemente a missão de restaurar ou reforçar o vínculo social, promovendo o sentimento de pertença e dignidade. No caso das pessoas com deficiência intelectual, esta mediação é essencial para combater o isolamento e a exclusão. Gardou (2011) acrescenta que o profissional de intervenção social deve adotar uma “ética da hospitalidade”, caracterizada por uma atitude de acolhimento incondicional da diferença. O reconhecimento da singularidade de cada indivíduo transforma o assistente social num agente ativo na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Entre os desafios quotidianos enfrentados pelos assistentes sociais destacam-se a escassez de recursos, a ausência de políticas públicas consistentes e a dificuldade em sensibilizar a comunidade e os empregadores para o valor da diversidade. Monteiro (2009) sublinha que o sucesso das estratégias de inclusão depende da existência de redes locais fortes e da cooperação entre instituições, encarregados de educação e empregadores, atribuindo ao assistente social o papel de articulador e facilitador de apoios necessários a percursos profissionais sustentáveis.

Apesar dos avanços das últimas décadas, persistem preconceitos sociais, barreiras físicas e comunicacionais, bem como oportunidades limitadas de acesso e progressão no mercado de trabalho (Silveira, 2015). O assistente social, ao atuar como agente de mudança e defensor de direitos, tem um papel determinante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, garantindo que as pessoas com deficiência intelectual são reconhecidas como cidadãos plenos e apoiadas de forma contínua ao longo das suas trajetórias de inclusão.

As recomendações da literatura e das políticas públicas convergem na importância de um modelo integrado e sustentável: reforço dos programas de transição escola-trabalho; formação especializada para técnicos; incentivos económicos vinculados à manutenção do emprego; campanhas de sensibilização e formação de empregadores; e políticas públicas que assegurem financiamento estável e avaliação contínua. A Estratégia Europeia para os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021–2030 e a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021–2025 defendem que a participação ativa das pessoas com deficiência

deve estar no centro das políticas de inclusão, valorizando a sua autonomia, autodeterminação e direito à plena cidadania (Comissão Europeia, 2021).

Em síntese, a inclusão laboral de pessoas com deficiência intelectual depende de uma interação dinâmica entre fatores individuais, organizacionais e político-institucionais. Os intervenientes sociais desempenham um papel essencial como mediadores, articuladores e promotores de direitos, mas enfrentam limitações estruturais e culturais que só podem ser superadas através de políticas públicas consistentes, de investimento na formação e valorização profissional, e de um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Metodologia

Desenho Metodológico

O presente estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de natureza exploratória e interpretativa, centrada na compreensão dos significados atribuídos pelos diferentes atores ao processo de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual.

A investigação qualitativa revela-se particularmente adequada quando o objetivo não reside na generalização estatística dos resultados, mas na compreensão aprofundada de fenómenos complexos, socialmente situados e dependentes do contexto. Neste sentido, pretende-se analisar as perceções, experiências e expectativas de jovens em transição para a vida ativa, bem como dos encarregados de educação, profissionais e empregadores envolvidos no processo.

O desenho do estudo assenta numa lógica interpretativa, valorizando os discursos enquanto construções de sentido. Assim, privilegiou-se a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas, o que permitiu captar dinâmicas relacionais e institucionais associadas à integração no mercado de trabalho.

Este enquadramento metodológico assegura coerência entre os objetivos da investigação, as questões formuladas e os procedimentos de recolha e análise de dados adotados.

Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral compreender o contributo da experiência de estágio curricular para o processo de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual ligeira.

De forma mais específica, pretende-se:

- Compreender de que modo a experiência de estágio contribui para o desenvolvimento de competências socioprofissionais dos jovens;
- Explorar a perceção dos jovens sobre a sua experiência de estágio e expectativas de inserção profissional;

- Compreender a percepção dos encarregados de educação, profissionais e empregadores sobre o contributo do estágio para a inclusão socioprofissional dos jovens.

Estes objetivos orientaram a construção do guião de entrevista e sustentaram as categorias analíticas desenvolvidas posteriormente.

Participantes

A seleção dos participantes seguiu uma estratégia de amostragem intencional, adequada à investigação qualitativa, privilegiando a relevância e adequação dos participantes face aos objetivos do estudo (Patton, 2015). Não se pretendeu representatividade estatística, mas sim a obtenção de informação contextualizada e diversificada.

Participaram no estudo um total de 14 intervenientes distribuídos por diferentes grupos: jovens com deficiência intelectual ligeira ($n = 4$), respetivos encarregados de educação ($n = 4$), mediadoras de Planos Individuais de Transição (PIT) ($n = 2$) e empregadores/orientadores de estágio ($n = 4$). A inclusão destes diferentes atores permitiu uma análise multifacetada do fenómeno, integrando diversas perspetivas sobre o processo de inclusão socioprofissional.

Os critérios de inclusão dos jovens foram: diagnóstico de deficiência intelectual ligeira, frequência de estágio em contexto real de trabalho e integração em Plano Individual de Transição. A participação foi voluntária, tendo sido assegurado o consentimento informado de todos os participantes, bem como a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Jovens estagiários

Participaram no estudo quatro jovens estagiários, maioritariamente do sexo feminino ($n = 3$), com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos ($M = 17.75$; $DP = 0.96$). Todos apresentavam perturbação do desenvolvimento intelectual ligeira, com um grau de incapacidade de 60%, comprovado através do Atestado Médico de Incapacidade Multiusos (AMIM), e tinham concluído o 9.º ano de escolaridade. Os jovens encontravam-se integrados em diferentes contextos de estágio, incluindo Estrutura Residencial Para Idosos (ERPI), Jardim de Infância (JI), restauração e reparação automóvel (Tabela 1).

Tabela 1*Caracterização dos jovens estagiários*

Variável	Categoria / Valor	N
Género	Feminino	3
	Masculino	1
Idade	17–19 anos ($M = 17.75$; $DP = 0.96$)	—
Grau de deficiência	Ligeira (60% incapacidade - AMIM)	4
Habilitações literárias	9º Ano	4
Área de estágio	ERPI	1
	JI	1
	Restauração	1
	Reparação automóvel	1

Mediadoras dos PIT

Participaram no estudo duas mediadoras de Planos Individuais de Transição (PIT), ambas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 32 e os 39 anos ($M = 35.5$; $DP = 4.95$). No que respeita à formação académica, uma das participantes possui licenciatura em Educação Social, enquanto a outra detém mestrado em Psicologia, na área clínica e da saúde.

Em termos profissionais, ambas apresentam experiência relevante na área da intervenção social e educativa, sendo que a mediadora com formação em Educação Social possuía 14 anos de experiência em funções de mediação e a psicóloga 8 anos. Ambas tinham contacto direto e continuado com jovens com deficiência intelectual em contexto de transição para a vida ativa.

As mediadoras desempenhavam funções de acompanhamento regular dos jovens em contexto de estágio, com presença semanal nos locais de acolhimento ao longo do percurso formativo (10.º ao 12.º ano). Este acompanhamento incluía a articulação com os empregadores e o contacto com os encarregados de educação, com vista à monitorização do processo, recolha de feedback e avaliação dos percursos de integração socioprofissional.

Encarregados de educação dos jovens

Participaram quatro encarregados de educação dos jovens, maioritariamente do sexo feminino, com idades entre os 44 e 61 anos ($M = 50.00$; $DP = 7.62$). Em relação ao grau de parentesco, participaram duas mães, um pai e uma tia. Variavam entre ausência de escolaridade formal e o 12º ano de escolaridade. Em termos de situação profissional, dois participantes

encontravam-se empregados e dois desempregados, exercendo ou tendo exercido atividade em diferentes setores (Tabela 2).

Tabela 2

Caraterização dos encarregados de educação dos jovens

Variável	Categoria / Valor	N
Género	Feminino	3
	Masculino	1
Idade	44-61 anos ($M = 50$; $DP = 7.62$)	—
Habilitações literárias	Sem habilitações	1
	4º Ano	1
	12º Ano	2
Situação perante o trabalho	Empregado	2
	Desempregado	2
Área profissional	Sem atividade profissional	2
	Forças de segurança	1
	Indústria têxtil	1

Empregadores/orientadores de estágio

Participaram quatro responsáveis pelos locais de estágio, distribuídos igualmente por género ($n = 2$ feminino; $n = 2$ masculino), com idades compreendidas entre os 33 e 53 anos ($M = 43.00$; $DP = 14.14$). As habilitações literárias variavam entre o 9º ano de escolaridade e o grau de mestrado. Os participantes exerciam funções em diferentes áreas profissionais, nomeadamente reparação automóvel, restauração educação pré-escolar e serviço social em ERPI (Tabela 3).

Tabela 3

Caraterização dos empregadores/orientadores de estágio

Variável	Categoria / Valor	N
Género	Feminino	2
	Masculino	2
Idade	33–53 anos ($M = 43$; $DP = 14.14$)	—
Habilitações literárias	9º Ano	2
	Licenciatura	1
	Mestrado	1
Área profissional	Reparação automóvel	1

Restauração	1
Educação pré-escolar	1
Serviço social em ERPI	1

Instrumentos

O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião previamente estruturado em temas e subtemas, permitindo simultaneamente flexibilidade na condução da interação e aprofundamento das respostas (Kvale & Brinkmann, 2009).

O guião foi organizado em torno de dimensões centrais relacionadas com:

- Percurso formativo e experiencial;
- Experiência de estágio;
- Expectativas de integração laboral;
- Perceção sobre inclusão social;
- Dificuldades e apoios percebidos.

Cada guião (Anexos 3, 4, 5 e 6) integrou, em média, entre 8 e 12 questões principais, maioritariamente abertas, podendo ser complementadas com questões de aprofundamento. A título exemplificativo, no caso dos jovens, foram colocadas questões como “*Como te sentes no estágio?*” ou “*O que mudou na tua vida desde que começaste o estágio?*”, procurando explorar as suas experiências e expectativas. No caso dos professores, incluíram-se questões como “*De que forma o estágio contribui para o desenvolvimento de competências?*” e “*Que dificuldades enfrentam estes jovens na integração no mercado de trabalho?*”. Relativamente aos encarregados de educação, foram colocadas questões como “*Que mudanças tem notado no jovem desde o início do estágio?*” e “*Quais são as suas expectativas para o futuro?*”. Por sua vez, aos empregadores/orientadores, foram colocadas questões como “*O que motivou a aceitação de jovens com deficiência intelectual em estágio?*” e “*De que forma os estágios contribuem para a inclusão social?*”.

Os guiões (Anexos 3, 4, 5 e 6) foram adaptados às características de cada grupo, nomeadamente ao nível da linguagem e do foco das questões. No caso dos jovens, utilizou-se uma linguagem mais simples e direta, centrada nas experiências pessoais; nos restantes grupos,

as questões assumiram um carácter mais reflexivo e analítico, incidindo sobre práticas, percepções e expectativas relativas à inclusão social e profissional.

Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada com recurso à técnica de análise de conteúdo categorial, de acordo com a proposta de Laurence Bardin (2016), permitindo uma interpretação sistemática dos discursos dos participantes.

O processo desenvolveu-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura integral e repetida das entrevistas, com o objetivo de garantir a familiarização com o corpus. Posteriormente, foram identificadas unidades de registo, correspondentes a excertos significativos relacionados com os objetivos do estudo.

Na fase de exploração do material, foi realizada a codificação manual das unidades de registo. Cada excerto foi associado a um código representativo do seu significado, sendo posteriormente agrupado em categorias temáticas. O sistema categorial adotou uma lógica mista, integrando categorias dedutivas, definidas a partir do referencial teórico, e categorias indutivas, emergentes dos discursos dos participantes. As categorias foram organizadas de forma hierárquica em categorias e subcategorias, em coerência com as dimensões analíticas apresentadas na secção de resultados.

O processo de codificação foi registado em grelhas de análise, assegurando a organização e rastreabilidade dos dados.

Para reforçar a fiabilidade da análise, recorreu-se a um segundo codificador, com formação em Psicologia Clínica e da Saúde e grau de doutoramento. Este procedeu à revisão da codificação realizada, verificando a adequação da atribuição dos códigos às unidades de registo. A concordância entre codificadores foi avaliada através de concordância simples. Para o efeito, um conjunto de unidades de registo previamente definidas foi codificado de forma independente por dois codificadores. Posteriormente, procedeu-se à comparação das codificações atribuídas a cada unidade de registo, contabilizando-se o número de situações em que houve acordo e desacordo. A fiabilidade da codificação foi avaliada através da análise de concordância intercodificador, recorrendo ao cálculo da percentagem de acordo simples, uma técnica frequentemente utilizada em estudos qualitativos de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Krippendorff, 2018). A percentagem de concordância foi calculada através da fórmula (número

de acordos / número total de unidades de registo analisadas) $\times 100$. O valor obtido foi de aproximadamente 85%, sugerindo um nível elevado de consistência na atribuição dos códigos. As situações de divergência foram posteriormente analisadas e discutidas entre os codificadores até se alcançar consenso final.

Na fase de tratamento dos resultados, procedeu-se à análise interpretativa das categorias, identificando padrões, convergências e divergências nos discursos dos participantes, em articulação com os objetivos do estudo.

Resultados

A análise dos dados permitiu compreender as experiências, percepções e expectativas dos diferentes atores envolvidos no processo de transição para a vida ativa de jovens com deficiência intelectual. Os resultados são apresentados segundo categorias temáticas claramente delimitadas, permitindo distinguir dimensões analíticas específicas e evitar sobreposições.

Da análise de conteúdo realizada emergiram oito categorias principais e 14 subcategorias, construídas a partir da codificação das unidades de registo obtidas nas entrevistas. Estas categorias resultam da agregação de unidades de sentido recorrentes nos discursos dos participantes, permitindo a organização, sistematização e interpretação dos dados. A Tabela 4 apresenta o sistema categorial construído, evidenciando as categorias, subcategorias e exemplos de unidades de registo que sustentam cada uma das dimensões identificadas.

Tabela 4

Sistema de categorias e codificação da análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Definição	Exemplos de excertos dos participantes
Construção da identidade e percepção de inclusão	Autoestima	Percepção de valor pessoal	“Sinto-me útil e importante”
	Sentimento de pertença	Integração em grupo/equipa	“Sinto que faço parte da equipa”
	Reconhecimento social	Valorização pelos outros	“Quando dizem que fiz bem...”
Aprendizagem e desenvolvimento em contexto de estágio	Competências técnicas	Aprendizagem de tarefas	“Aprendi a usar o equipamento”
	Competências sociais	Interação com os outros no contexto de trabalho	“Aprendi a falar com os clientes”
	Limitações do estágio	Condicionantes estruturais	“É pouco tempo por semana”
Autonomia e competências de vida diária	Autonomia funcional	Realização de tarefas sem ajuda	“Agora faço sozinho”
	Gestão do quotidiano	Organização de rotinas	“Ajuda-me a organizar horários”
Integração social e redes relacionais	Rede social	Relações sociais existentes	“Só tenho amigos no estágio”

	Generalização de competências	Aplicação noutros contextos	“Fora daqui é mais difícil”
Expectativas e projetos de futuro	Expectativas profissionais	Aspirações de trabalho	“Quero ter emprego”
	Limitação de expectativas	Ajuste à realidade	“Agora sei que não dá”
Apoio familiar	Apoio emocional	Incentivo e suporte afetivo	“A minha mãe encoraja-me”
	Apoio instrumental	Apoio prático	“Acorda-me todos os dias”
Mediação técnica e institucional	Relação de confiança	Ligação com técnicos	“Se não houver relação...”
	Limitações institucionais	Condições estruturais	“O estágio acaba cedo”
Integração profissional (empregadores)	Avaliação positiva	Valorização dos jovens	“São empenhados”
	Reservas à contratação	Dúvidas dos empregadores	“Tenho receio da produtividade”
Barreiras à inclusão	Discriminação	Atitudes negativas	“Pensam que não somos capazes”
	Barreiras físicas	Dificuldades de acesso	“Não consigo chegar sozinha”

Construção da Identidade e Perceção de Inclusão

Esta categoria integra as representações dos jovens sobre si próprios enquanto sujeitos sociais e participantes no contexto laboral, incluindo autoestima, sentimento de pertença e reconhecimento social.

Os jovens revelam uma perceção globalmente positiva de si próprios, especialmente quando envolvidos em atividades de estágio. A realização de tarefas em contexto real contribui para o desenvolvimento de um sentimento de utilidade e valorização pessoal: *“Sinto-me útil e importante quando faço tarefas no estágio”* (JE4). O sentimento de pertença surge associado à integração nas equipas de trabalho e ao reconhecimento pelos outros: *“É bom sentir que faço parte da equipa e que me ouvem”* (JE1). O feedback positivo é igualmente valorizado, funcionando como reforço da autoestima e da motivação: *“Quando dizem que fiz bem, fico contente... dá vontade de fazer mais”* (JE4).

As técnicas mediadoras, embora não abordem diretamente a construção identitária dos jovens, destacam a importância da relação de confiança estabelecida ao longo do processo de estágio. Nos seus discursos, referem que a proximidade e o acompanhamento contínuo parecem favorecer o envolvimento dos jovens e a sua participação nas atividades, criando condições para que se sintam mais seguros e valorizados. Por exemplo, uma das técnicas refere que: *“Nós*

não trabalhamos tanto a identidade deles de forma direta, mas o que sentimos é que, quando criamos uma relação de confiança e estamos sempre presentes ao longo do estágio, eles começam a participar mais, ficam mais à vontade e sentem-se valorizados. Essa proximidade faz toda a diferença no envolvimento deles.” (TM1), sugerindo uma possível relação entre a qualidade da mediação e a percepção que os jovens têm de si próprios.

Por sua vez, os empregadores tendem a valorizar sobretudo o empenho, a assiduidade, a pontualidade e a atitude dos jovens em contexto de trabalho. Em alguns casos, referem que o reconhecimento do esforço dos jovens é expresso através de feedback positivo, como *“eles são muito dedicados e querem aprender”* (EO1), o que poderá contribuir para o reforço da autoestima e do sentimento de pertença. No entanto, este reconhecimento parece estar mais associado ao desempenho observado do que a uma reflexão explícita sobre a identidade dos jovens.

Aprendizagem e Desenvolvimento em Contexto de Estágio

Esta categoria refere-se aos processos de aquisição de competências e aprendizagens decorrentes da experiência de estágio.

Os jovens destacam o estágio como um espaço privilegiado de aprendizagem prática, evidenciando o desenvolvimento de competências técnicas e relacionais: *“Aprendi a usar o equipamento e a falar com os clientes”* (JE4). A aprendizagem em contexto real permite consolidar conhecimentos e desenvolver capacidades aplicadas, contribuindo para uma maior segurança na execução de tarefas.

As técnicas mediadoras reforçam esta perspetiva, reconhecendo o estágio como um instrumento fundamental no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, particularmente na aquisição de competências em contexto real de trabalho. Contudo, salientam igualmente a existência de constrangimentos estruturais que condicionam o impacto destas experiências. Entre estes, destaca-se a curta duração dos estágios, percecionada como um fator limitador da consolidação das aprendizagens e da evolução progressiva dos jovens no desempenho das tarefas. Esta limitação é evidenciada no discurso de uma técnica mediadora: *“Apesar de vermos evolução nos jovens durante o estágio, a verdade é que o facto de ser apenas uma vez por semana não permite que eles consolidem totalmente o que vão aprendendo. Muitas vezes, quando já estão a começar a ganhar alguma autonomia numa tarefa, o estágio termina ou há um intervalo grande e acabam por perder parte desse progresso”* (TM2). Assim, apesar do

reconhecimento do potencial formativo do estágio, é sublinhada a dificuldade em assegurar continuidade suficiente para a estabilização e generalização das competências adquiridas.

Os empregadores reconhecem igualmente o potencial de aprendizagem dos jovens, embora destaquem a necessidade de acompanhamento próximo: *“Eles esforçam-se e querem aprender, mas precisamos de supervisionar de perto”* (EO1).

Autonomia e Competências de Vida Diária

Esta categoria integra a capacidade dos jovens para gerir tarefas do quotidiano e desenvolver independência funcional.

Os jovens tendem a referir melhorias ao nível da autonomia, particularmente na organização das tarefas do quotidiano e na gestão de responsabilidades em contexto de estágio. Em alguns discursos, esta evolução surge associada à capacidade de executar tarefas com menor necessidade de apoio, como ilustra a seguinte afirmação: *“Agora, já levo os idosos a passear no jardim, sozinha. Antes tinha medo e pedia às auxiliares que fossem comigo”* (JE3). Estes elementos sugerem, ainda que gradual, um desenvolvimento progressivo da autonomia.

Os encarregados de educação desempenham um papel central na gestão das rotinas e na estruturação do quotidiano dos jovens, através do apoio na organização dos horários e no cumprimento das tarefas diárias. Este apoio é evidenciado pela referência de um jovem: *“A minha mãe ajuda-me a organizar os horários e as tarefas do dia. Acorda-me todos os dias para não chegar atrasado”* (JE2)

Integração Social e Redes Relacionais

Esta categoria diz respeito às formas de interação social e às redes de relacionamento dos jovens.

Os jovens descrevem redes sociais limitadas, frequentemente centradas na família e em contextos institucionais: *“Neste momento só tenho amigos no estágio e na família”* (JE4). Esta limitação revela dificuldades na expansão das relações sociais para contextos mais amplos.

As técnicas mediadoras assumem um papel relevante na promoção de competências sociais, facilitando a interação em contextos estruturados, embora a generalização dessas competências para outros contextos nem sempre seja evidente. Esta limitação é visível no discurso de uma técnica mediadora, ao referir: *“Notamos que eles conseguem interagir bem aqui no contexto do estágio, seguem regras, comunicam e participam, mas quando saem daqui*

ou estão noutros contextos diferentes, nem sempre conseguem aplicar essas mesmas competências da mesma forma” (TM1).

Os encarregados de educação contribuem para a estabilidade relacional, mas as oportunidades de socialização fora do núcleo familiar permanecem reduzidas. Esta realidade é também evidenciada no discurso de uma encarregada de educação, ao referir: *“Nós somos praticamente as principais pessoas com quem ele convive. Ele está mais em casa ou connosco. Tirando o estágio ou a escola, não tem muitas oportunidades para estar com outras pessoas da idade dele ou participar em atividades fora da família” (EE4).*

Expectativas e Projetos de Futuro

Esta categoria refere-se às representações dos jovens relativamente ao seu futuro pessoal e profissional.

Os jovens revelam dificuldades em construir projetos profissionais ambiciosos, demonstrando uma adaptação das suas expectativas às oportunidades percebidas: *“Quando era mais nova queria ser veterinária... agora já sei que não dá” (JE2).* As aspirações centram-se sobretudo na obtenção de emprego e autonomia: *“Só quero ter trabalho e conseguir ser independente” (JE1).*

As técnicas mediadoras reconhecem esta limitação, sublinhando a importância de trabalhar expectativas ajustadas à realidade dos jovens, mas também de promover a exploração de diferentes possibilidades. Nos seus discursos, referem a necessidade de orientar os jovens na construção de objetivos alcançáveis, como ilustra a afirmação: *“temos de ajudá-los a perceber o que conseguem fazer, mas também a não desistir logo de outras hipóteses” (TM1).* Estes elementos sugerem um equilíbrio entre a promoção de expectativas realistas e o incentivo à continuidade do desenvolvimento pessoal e profissional.

Apoio Familiar no Processo de Transição

Esta categoria integra as formas de suporte prestadas pela família ao longo do processo de transição, evidenciando um percurso gradual de construção de confiança relativamente à integração dos jovens no mercado de trabalho.

Os jovens referem o apoio familiar como um elemento relevante no seu percurso, associando-o a formas concretas de suporte no cumprimento das exigências do estágio. Em alguns discursos, este apoio surge ligado à organização das rotinas e ao cumprimento dos

horários, como ilustra a seguinte afirmação: *“A minha mãe encoraja-me sempre quando tenho dúvidas sobre se sou capaz de fazer o que me pedem no restaurante”* (JE3). Estes elementos sugerem que a família poderá contribuir para a estruturação do quotidiano dos jovens, funcionando como um suporte importante na adaptação às exigências do contexto laboral.

As técnicas mediadoras referem a necessidade de contacto regular com os encarregados de educação ao longo do estágio, de forma a acompanhar o percurso dos jovens e a responder às preocupações dos encarregados de educação. Este contacto é ilustrado pela seguinte afirmação: *“Realizamos contactos frequentes com os encarregados de educação, com o intuito de acompanhar a sua situação e compreender as preocupações que manifestam relativamente ao processo de estágio”* (TM2).

Mediação Técnica e Condicionantes Institucionais

Esta categoria refere-se ao papel das técnicas mediadoras e aos fatores institucionais que influenciam o processo de inclusão socioprofissional dos jovens com deficiência intelectual.

Os discursos das técnicas mediadoras sugerem a importância da construção de relações de confiança como base para o desenvolvimento dos jovens: *“Se não houver relação, não há evolução”* (TM1).

Paralelamente, os discursos das técnicas apontam para a existência de limitações estruturais, nomeadamente no que diz respeito à duração dos estágios. A curta duração é referida como um fator que poderá dificultar a consolidação das aprendizagens e a evolução dos jovens ao longo do tempo. Como referido por uma participante, *“há jovens que começam a evoluir quando o estágio está a terminar”* (TM2).

Integração Profissional na Perspetiva dos Empregadores

Esta categoria reúne as representações dos empregadores sobre a integração profissional dos jovens com deficiência intelectual.

Os discursos dos empregadores sugerem uma perceção globalmente positiva relativamente ao empenho, motivação e disponibilidade para aprender demonstrados pelos jovens em contexto de estágio. Elementos como a assiduidade, o cumprimento de tarefas e a atitude são referidos como aspetos valorizados, apontando para uma integração aparentemente bem-sucedida no contexto de estágio, como ilustra a afirmação de um empregador: *“Eles são*

muito empenhados, chegam sempre a horas, fazem o que lhes é pedido e mostram vontade de aprender e melhorar” (EO2).

No entanto, emergem simultaneamente algumas reservas, particularmente ao nível da autonomia e da produtividade: *“Gostaria de contratá-los, mas tenho receio da produtividade”* (EO).

Alguns empregadores referem a necessidade de supervisão frequente e dificuldades na adaptação a novas tarefas. Por exemplo, é referido que *“eles fazem bem quando já sabem, mas quando muda a tarefa precisam sempre de ajuda”* (EO1).

A necessidade de supervisão contínua surge também associada à perceção de um maior investimento por parte das entidades empregadoras, o que poderá contribuir para alguma hesitação na formalização de vínculos laborais, como refere um empregador: *“Acaba por ser um investimento maior, porque exige mais recursos da empresa, mais tempo de adaptação e algum acompanhamento inicial que nem sempre é fácil de manter”* (EO2).

Barreiras à Inclusão

Esta categoria integra os principais obstáculos sociais, institucionais e físicos identificados ao longo do processo de inclusão dos jovens. Os discursos apontam para a existência de barreiras que se manifestam em diferentes dimensões do quotidiano, com impacto direto na participação e autonomia dos participantes.

Ao nível das experiências relatadas pelos jovens, são referidas situações pontuais de discriminação percecionada no contexto laboral, associadas a uma menor confiança por parte de alguns empregadores nas suas capacidades: *“Acho que alguns patrões pensam que não somos capazes”* (JE3). Paralelamente, são também identificadas dificuldades de natureza física e de acessibilidade, que condicionam a mobilidade e a autonomia em determinados contextos: *“Às vezes não consigo chegar sozinha”* (JE2), referindo dificuldades na deslocação autónoma, associadas não só à orientação nos percursos, mas também à falta de transportes adequados ou acessíveis em determinados horários ou trajetos.

Discussão

A análise dos dados obtidos neste estudo sugere que os processos de inclusão social de jovens com deficiência intelectual são complexos, não lineares e fortemente influenciados por fatores individuais, sociais e institucionais. Em articulação com os objetivos da investigação, a discussão organiza-se em torno de quatro dimensões centrais: desenvolvimento de competências socioprofissionais, integração no mercado de trabalho, percepção dos jovens e percepção dos restantes atores envolvidos.

No que respeita ao desenvolvimento de competências socioprofissionais, os dados sugerem que a participação em estágios no âmbito do Plano Individual de Transição (PIT) constitui um contexto relevante de aprendizagem prática. Os jovens referem sobretudo a aquisição de competências associadas à execução de tarefas, cumprimento de regras e interação em contexto laboral, apontando para ganhos ao nível da autonomia, responsabilidade e autoconfiança. As técnicas mediadoras confirmam esta percepção, salientando que o estágio permite trabalhar competências adaptativas em contexto real e funcional. No entanto, introduzem uma leitura crítica ao referirem que a curta duração dos estágios poderá limitar a consolidação das aprendizagens. Existe, assim, uma convergência na valorização do estágio enquanto espaço de aprendizagem, ainda que condicionada por fatores estruturais e organizacionais. Por sua vez, os empregadores reconhecem o empenho e a capacidade de aprendizagem dos jovens, mas sublinham a necessidade de supervisão contínua, o que sugere uma percepção de autonomia ainda limitada. Em termos gerais, parece emergir um consenso quanto ao valor formativo do estágio, coexistindo, contudo, com uma tensão entre o desenvolvimento de competências e o nível de exigência do contexto laboral. Estes resultados são consistentes com a literatura que valoriza a aprendizagem em contexto real (OMS, 2011; Figueira, 2012), mas também com estudos que apontam limitações na transferência dessas competências para contextos profissionais mais exigentes.

Relativamente à integração no mercado de trabalho, os dados sugerem que o estágio constitui uma oportunidade de aproximação ao emprego, mas não garante a inserção profissional. Os jovens tendem a valorizar a experiência de estágio e a manifestar o desejo de continuidade laboral, embora as suas expectativas pareçam, em alguns casos, ajustadas ou limitadas. Os empregadores demonstram abertura à integração, mas expressam reservas quanto à produtividade e à adaptação a ritmos de trabalho mais exigentes. Esta posição evidencia uma tensão clara entre disponibilidade para incluir e exigências do mercado. Esta afirmação sugere

que, apesar do reconhecimento das competências dos jovens, persistem dúvidas relativamente à sua capacidade de responder às exigências do contexto laboral, o que pode indicar limitações na generalização de competências para diferentes situações. Estes elementos parecem refletir uma tensão entre a valorização da inclusão social e os critérios associados ao desempenho e à eficiência, que tendem a orientar o funcionamento das organizações. Tal como sugerem estudos recentes, estas perceções podem influenciar as decisões de contratação, constituindo um dos principais obstáculos à integração profissional de pessoas com deficiência (Lindsay et al., 2018). As técnicas mediadoras reforçam esta leitura, ao identificarem constrangimentos estruturais, como a limitação das medidas de apoio à contratação e a ausência de continuidade após o estágio. Assim, parece emergir uma divergência entre a perceção positiva dos jovens e as reservas dos empregadores, sugerindo que a transição para o emprego permanece condicionada por fatores externos. Estes resultados vão ao encontro de estudos que destacam o impacto das lógicas produtivistas e das representações sociais da deficiência no acesso ao emprego (Barnes & Mercer, 2018; Marques, 2018; Rodrigues & Nogueira, 2021).

No que diz respeito à perceção dos jovens sobre inclusão e identidade, os dados sugerem que a experiência de estágio contribui para o desenvolvimento de uma autoimagem mais positiva. Os jovens associam o desempenho de tarefas e o reconhecimento recebido a sentimentos de utilidade, pertença e valorização pessoal. Deste modo, os discursos das técnicas mediadoras e dos empregadores sugerem que, embora não abordem diretamente a dimensão identitária, as suas práticas e interações poderão influenciar, de forma indireta, os processos de validação social e de construção da autoestima dos jovens. Globalmente, os dados sugerem que a construção da identidade está fortemente associada ao reconhecimento externo e à participação ativa em contextos significativos. No entanto, estes relatos parecem coexistir com trajetórias escolares marcadas por dificuldades, experiências de exclusão e respostas educativas pouco ajustadas, que poderão ter contribuído para a construção de uma autoimagem fragilizada e para a interiorização de expectativas reduzidas. Esta ambivalência sugere que a inclusão não depende apenas das experiências atuais, mas também dos percursos anteriores dos jovens. Estes dados são consistentes com a literatura que critica o modelo centrado no défice e valoriza uma abordagem biopsicossocial (OMS, 2004; Oliver & Sapey, 2006; Shakespeare, 2018), evidenciando que a identidade se constrói na interação com os contextos sociais.

Relativamente à perceção dos outros atores, os dados permitem identificar tanto consensos como divergências. Os encarregados de educação surgem como elementos de suporte fundamentais, referindo melhorias ao nível da autonomia, comportamento e responsabilidade dos jovens após a participação no PIT e nos estágios. Neste sentido, o acompanhamento familiar

não deve ser interpretado exclusivamente como promotor de dependência, mas antes como um mecanismo facilitador da interiorização progressiva de hábitos e da construção de autonomia funcional. De forma geral, a autonomia apresenta-se como uma competência em desenvolvimento, marcada por avanços progressivos, mas ainda condicionada pelo suporte familiar e institucional. Contudo, mantêm frequentemente expectativas cautelosas relativamente ao futuro, o que sugere a influência de experiências anteriores de vulnerabilidade (Capucha, 2003). As técnicas mediadoras assumem um papel central de mediação, não apenas técnico, mas também relacional e educativo. Esta ideia aponta para a centralidade da dimensão relacional na intervenção, na medida em que a confiança parece facilitar o envolvimento dos jovens, a sua participação nas atividades e o desenvolvimento de competências. Para além da dimensão relacional, os dados sugerem que as técnicas assumem um papel relevante na mediação entre os diferentes atores envolvidos: jovens, encarregados de educação e entidades empregadoras, através de práticas de articulação, adaptação de tarefas e acompanhamento próximo. Alguns exemplos incluem a necessidade de acompanhamento mais intensivo nas fases iniciais do estágio ou a adaptação de funções em contexto real de trabalho, sugerindo que a integração dos jovens não ocorre de forma automática, dependendo de um suporte estruturado e de intervenções específicas, podendo existir uma descontinuidade entre o processo de aprendizagem e as oportunidades de continuidade. Para além disso, os dados sugerem a existência de constrangimentos ao nível dos recursos institucionais e das oportunidades disponíveis, o que poderá limitar o alcance das intervenções desenvolvidas. Deste modo, o processo de inclusão socioprofissional não depende exclusivamente das características individuais dos jovens, sendo influenciado por fatores institucionais e contextuais. Já os empregadores apresentam uma posição ambivalente: reconhecem o potencial dos jovens, mas evidenciam receios quanto à sua integração plena.

De forma transversal, os dados sugerem que a inclusão social continua a ser condicionada por barreiras estruturais e sociais, nomeadamente preconceito, estigmatização e dificuldades de acessibilidade. Esta limitação condiciona a autonomia na mobilidade e a participação em alguns contextos do quotidiano. Os resultados sugerem que a integração social ainda é limitada, constituindo um desafio relevante no processo de inclusão. As técnicas mediadoras corroboram esta leitura, referindo a existência de constrangimentos que continuam a influenciar o processo de inclusão, nomeadamente atitudes de reserva ou hesitação por parte de alguns contextos empregadores, bem como limitações estruturais que dificultam a participação plena dos jovens. Também os empregadores tendem a manifestar algumas reservas iniciais relativamente ao desempenho e adaptação dos jovens, ainda que essas perceções

possam variar ao longo do tempo de contacto. De forma global, os dados parecem apontar para a persistência de barreiras de natureza social, comportamental e estrutural, que condicionam a inclusão plena dos jovens nos diferentes contextos de vida, apesar das experiências de estágio e dos apoios existentes.

Em síntese, os resultados deste estudo sugerem que os estágios em contexto de PIT constituem um instrumento relevante para a inclusão social de jovens com deficiência intelectual, contribuindo para o desenvolvimento de competências, valorização pessoal e participação social. No entanto, a inclusão plena parece depender de fatores que ultrapassam o indivíduo, incluindo condições estruturais do mercado de trabalho, práticas institucionais e representações sociais da deficiência. Globalmente, os dados sugerem que as expectativas são condicionadas pelas experiências vividas e pelas oportunidades efetivamente disponíveis. As divergências identificadas entre os diferentes atores, particularmente entre a perceção positiva dos jovens e as reservas dos empregadores, reforçam a necessidade de uma abordagem integrada. Neste sentido, os resultados sugerem a importância de políticas públicas inclusivas, da sensibilização das entidades empregadoras e do reforço de estratégias de acompanhamento contínuo, de forma a promover trajetórias de inclusão mais sustentadas e consistentes (Ainscow, 2020; Gardou, 2011).

Conclusão

O presente estudo procurou compreender o contributo dos estágios curriculares no processo de inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual, tendo como referência a complexidade que caracteriza este percurso e a multiplicidade de fatores que nele intervêm.

Os resultados sugerem que a experiência de estágio se constitui como um contexto particularmente relevante para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais, contribuindo também para o reforço da autoestima e do sentimento de pertença dos jovens. Ainda assim, o processo de transição para o emprego parece continuar a ser atravessado por diferentes constrangimentos, associados a dimensões estruturais e institucionais, bem como às perceções que os empregadores vão construindo ao longo da experiência de contacto com estes jovens.

A análise das diferentes perspetivas dos jovens, dos encarregados de educação, das técnicas mediadoras e dos empregadores, permite compreender que o processo de inclusão se constrói de forma relacional e contextualizada, dependendo não apenas das características individuais dos jovens, mas também das oportunidades, recursos e condições disponibilizadas pelos contextos em que se inserem.

Neste sentido, o desenvolvimento de investigações futuras poderá contribuir para aprofundar o conhecimento produzido nesta área. Considera-se pertinente a realização de estudos com amostras mais alargadas e diversificadas, integrando diferentes contextos institucionais e geográficos, de forma a alargar a leitura sobre estas dinâmicas. Revela-se igualmente relevante a realização de estudos longitudinais, que acompanhem os jovens após o término dos estágios curriculares, permitindo compreender os seus percursos ao longo do tempo e a forma como se concretiza, ou não, a transição para o mercado de trabalho. Acresce ainda a importância de aprofundar o olhar sobre os empregadores, procurando compreender de forma mais detalhada as suas representações, expectativas e receios, bem como os fatores que influenciam a sua abertura à integração de pessoas com deficiência intelectual. Paralelamente, a análise da eficácia das medidas de apoio à transição para a vida ativa, nomeadamente no âmbito dos Planos Individuais de Transição, poderá contribuir para uma leitura mais aprofundada do seu impacto na construção de percursos de inclusão mais sustentados.

No plano da prática profissional, os resultados remetem para a importância de uma intervenção assente na proximidade e na continuidade. O acompanhamento próximo dos jovens

ao longo do estágio, realizado de forma articulada entre técnicos, encarregados de educação e entidades empregadoras, assume um papel central na criação de condições favoráveis à sua inclusão. Esta articulação poderá ser reforçada através de reuniões regulares entre todos os intervenientes, momentos de partilha de informação e reflexão conjunta sobre as dificuldades e progressos dos jovens, bem como pela definição de estratégias individualizadas ajustadas às necessidades de cada percurso.

A mediação realizada pelas técnicas assume também particular relevância, não apenas no acompanhamento dos jovens, mas igualmente na relação com os encarregados de educação e com os empregadores. Neste contexto, o contacto regular com os encarregados de educação permite acolher preocupações, muitas vezes associadas a receios quanto à discriminação, exploração ou insucesso dos jovens no contexto laboral. Este trabalho de proximidade contribui para a construção progressiva de confiança no percurso de inclusão, podendo envolver momentos de esclarecimento, partilha de experiências bem-sucedidas e demonstração concreta das capacidades desenvolvidas em contexto de estágio.

No que respeita à relação com as entidades empregadoras, assume particular importância a sensibilização para a inclusão, podendo esta ser trabalhada através de reuniões de acompanhamento, esclarecimento de dúvidas e promoção de experiências positivas de contacto direto com os jovens. A criação de condições de apoio inicial no local de trabalho, bem como a adaptação gradual das tarefas, poderá facilitar a integração e reduzir receios associados ao desempenho profissional.

Por outro lado, importa reconhecer que a prática profissional se confronta frequentemente com limitações associadas à escassez de recursos, à reduzida oferta de oportunidades de inserção e à persistência de representações sociais que condicionam o acesso ao mercado de trabalho. Estes constrangimentos reforçam a necessidade de uma intervenção sustentada, que articule diferentes níveis de ação e que valorize a cooperação entre instituições, encarregados de educação e entidades empregadoras.

Deste modo, o presente estudo contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a inclusão socioprofissional de jovens com deficiência intelectual, procurando simultaneamente reforçar a importância de práticas profissionais mais integradas, continuadas e centradas na pessoa, capazes de promover percursos de inclusão mais consistentes e socialmente significativos.

Referências

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). APA.
- Augustin, I. (2012) *Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva*. Trabalho apresentado na IX ANPED SUL.
- Bampi, L., Guilhem, D. & Alves, E. (2010). Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana Enfermagem*. 18(4), 1-9.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnes, C. (2019). *Understanding the social model of disability*. Routledge.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2018). *Exploring disability* (3rd ed.). Polity Press.
- Bigby, C., & Frawley, P. (2019). Social inclusion and employment for people with intellectual disability: Current trends and future directions. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(3), 155–164.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruto da Costa, A. (2007). *Estratificação e desigualdades sociais*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Capucha, L. (2003) Modernidade versus vulnerabilidade: A sobrevivência de grupos vulneráveis face às exigências da modernidade. *Revista Integrar*, 21 e 22, 19-28.
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50–63.
- Clawson, R. (2011). *Social work with disabled children and adults. Social work an introduction to contemporary practice*. Pearson Education Limited.
- Comissão Europeia. (2021). *Estratégia sobre os direitos das pessoas com deficiência 2021–2030*. CE.
- De Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto Editora.

Figueira, C. (2012). *Emprego e inclusão social: Perspetivas educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, A. (2012). Formação profissional e inclusão social: O caso das pessoas com deficiência. *Revista de Ciências Empresariais e Jurídicas*, (21), 13-29.

Freire, I., & Oliveira, C. (2009). Mediação e intervenção social: Contributos para a inclusão. *Revista de Serviço Social*, 31, 45-58.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gardou, J. (2011). *Processos de inclusão social: Práticas e políticas*. L'Harmattan.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática* (2.^a ed.). Celta Editora.

Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Texto Editores.

Gonçalves, J., & Nogueira, J. M. (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade: Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Centro de Informação e Documentação GEP – CID.

Inclusion Europe. (2021). *Employment report 2021: People with intellectual disabilities and their families*.

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2024). *Estágios de inserção para pessoas com deficiência e incapacidade (ficha-síntese)*. IEFP.

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2025). *Informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego (versão 06-01-2025)*. IEFP.

Jacob, U. S. (2023). Barriers to employment of people with intellectual disabilities. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.

Lindsay, S., & Hartman, L. (2021). Workplace inclusion of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(5), 1230–1245.

Marques, R. (2018). Emprego apoiado: Um caminho para a inclusão? *Revista de Estudos Sociais*, 24(2), 55-73.

Martinho, A. L. (2023). *Challenges and dilemmas faced by labor market integration support providers in Portugal*. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 27, 182–199.

- Martins, M. R. (2014). *Modelos de saúde e deficiência: da perspetiva biomédica ao modelo biopsicossocial*. Universidade de Lisboa.
- Matson, J. L., & Sturmey, P. (2021). *Handbook of Intellectual Disabilities*. Springer.
- Mittler, P. (2017). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Monteiro, M. (2009). Redes sociais e inclusão: desafios para o serviço social. *Revista de Ciências Sociais*, 40(2), 55–72.
- Morgan, H., & Robinson, C. (2020). Barriers to employment for young adults with intellectual disabilities: Evidence from Europe. *Disability & Society*, 35(6), 978–996.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2024). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2024*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. ODDH.
- Oliver, M. & Sapey, B. (2006). *Social work with disable people*. Palgrave Macmillan.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.
- Organização Mundial da Saúde & Banco Mundial (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. OMS.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. OMS.
- Paugam, S. (2009). O enfraquecimento dos vínculos sociais. *A desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza*. Gradiva.
- Pinto, C. (2011). *Representações e práticas do empowerment nos trabalhadores sociais*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Portugal. Assembleia da República. (2004). *Lei de bases da prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência*, n.º 38/2004, de 18 de agosto. *Diário da República*, n.º 194, Série I-A.
- Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. *Diário da República*, n.º 129, Série I.
- Portugal. Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1989). *Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de agosto*. *Diário da República*, n.º 179, Série I.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. (2006). *I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009 (PAIPDI)*. Diário da República.

Rodrigues, J., & Nogueira, C. (2021). Barreiras à inclusão laboral das pessoas com deficiência: Perspetivas de empregadores. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (96), 27-48.

Santos, A. (2010). *O Contributo do serviço social para a inserção profissional de jovens com deficiência intelectual e desenvolvimental ligeira*. Instituto Universitário de Lisboa.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto Editora.

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Secretariado Nacional de Reabilitação. (1995). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência* (tradução e adaptação portuguesa do documento na ONU), SNR.

Shakespeare, T. (2018). *Disability: The basics* (2nd ed.). Routledge.

Silva, G. (2012). *O agir profissional do assistente social: um estudo de caso sobre a prática profissional do assistente social no centro de atividades ocupacionais da APPACDM de Braga*. Faculdade de Ciências Sociais de Braga.

Silveira, M. M. A. (2015). *Desafios à Inclusão Social de Jovens com Deficiência*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181.

Weber, P. (2011). *Dinâmicas e Práticas do Trabalhador Social*. Porto Editora.

Wehman, P. (2013). *Employment for people with intellectual and developmental disabilities: Strategies for success* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Wehman, P. (2014). *Competitive employment for people with intellectual and developmental disabilities: What really works*. Paul H. Brookes Publishing.

Werneck, C. (2004). Modelo médico x modelo social da deficiência. *Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente*. WVA Editora.

Anexos

ANEXO 1

Modelo de pedido de autorização

Exmo. Presidente da Direção da APADIMP

Pedido de Autorização

Eu, Alice Margarida Vieira de Sousa, aluna do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, a frequentar o mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, venho por este meio solicitar a autorização da direção, para entrevistar e gravar entrevistas, a alguns jovens portadores de deficiência intelectual integrados no vosso CRI – Centro de Recursos para a Inclusão da Instituição que Vossa Excelência preside.

Tendo em conta razões de deontologia profissional, será garantida absoluta confidencialidade dos jovens portadores de deficiência intelectual entrevistados, bem como, dos seus encarregados de educação e da respetiva Instituição.

Agradeço, desde já, toda a colaboração prestada.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

ANEXO 2

Consentimento informado, livre e esclarecido

O meu nome é Alice Margarida Vieira de Sousa, sou aluna do Instituto Superior de Serviço Social do Porto e encontro-me a frequentar o último ano em Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

No âmbito do trabalho final da unidade curricular de Dissertação de Natureza Científica, encontro-me a realizar uma investigação com o objetivo de compreender de que modo o CRI para a Inclusão contribui para a inclusão social dos jovens com deficiência intelectual que apoia e orienta.

Neste sentido, venho solicitar a sua participação neste estudo, de forma anónima e confidencial.

Para tal, solicito a sua autorização, compreendendo que:

- A minha participação neste estudo é voluntária;
- A minha participação implica aceitar a aplicação de entrevistas para recolha de informação;
- Posso recusar-me a colaborar nesta investigação, ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas;
- Toda a informação obtida no presente estudo será confidencial e os dados recolhidos não serão utilizados para outros fins além da investigação em causa.

Assinatura

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO 3

Guião de Entrevista Individual – Jovem Estagiário(a) em Plano Individual de Transição

Tema: A Inclusão Social de Jovens com Deficiência Intelectual em Plano Individual de Transição

Objetivos Gerais

- Obter informações sobre a perceção do jovem acerca da sua integração no Centro de Recursos para a Inclusão;
- Compreender de que modo o estágio impactou as expectativas de vida e a realização pessoal do jovem;
- Explorar como o jovem vivenciou a experiência de estágio enquanto primeiro contacto com o mercado de trabalho.

Introdução

- Apresentação inicial e contextualização do propósito da entrevista;
- Garantia de confidencialidade das respostas fornecidas;
- Pedido de autorização para gravação da conversa;
- Incentivar à participação ativa e à partilha sincera de experiências.

Caraterização do Entrevistado

"Gostava de saber mais sobre ti. Podes falar-me um pouco de ti? Qual é a tua idade, o ano e o curso que frequentas? O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?"

"Como imaginas o teu futuro? O que gostavas que acontecesse na tua vida daqui a alguns anos?"

"Tens alguma profissão que gostasses de ter no futuro? Qual seria o teu trabalho de sonho?"

Integração no Estágio e Perceção da Experiência

"Como te sentes no estágio? Estás a gostar desta experiência?"

Explorar emoções e significados associados ao estágio, analisando se foi uma experiência positiva ou negativa.

"Que tipo de tarefas realizas no teu estágio?"

Identificar as atividades desempenhadas e o papel do jovem no local de trabalho.

"O que mudou na tua vida desde que começaste o estágio?"

Examinar as alterações (positivas ou negativas) na rotina, nos sentimentos ou no dia-a-dia do jovem.

"Como é a tua relação com as pessoas do local onde estás a estagiar?"

Analisar a dinâmica com os empregadores e colegas de trabalho.

"Achaste útil a orientação que recebeste durante o estágio? Como é que te ajudou no teu percurso?"

Encerramento da Entrevista

Agradecimento pela participação e sinalização do término da entrevista;

Pergunta aberta: *"Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre esta experiência?"*

ANEXO 4

Guião de Entrevista Individual – Professor(a) de Educação Especial do Agrupamento

Tema: A Inclusão Social de Jovens com Deficiência Intelectual em Plano Individual de Transição

Objetivos Gerais

- Analisar como a formação académica contribui para o desenvolvimento de competências nos jovens com deficiência intelectual;
- Compreender de que forma a educação recebida promove a inclusão social dos jovens na comunidade;
- Explorar a perceção do professor(a) sobre a integração dos jovens com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

Introdução

- Apresentação inicial e explicação do propósito da entrevista;
- Garantia de confidencialidade no tratamento das respostas;
- Pedido de autorização para a gravação da conversa;
- Incentivar para o entrevistado responder de forma aberta e sincera.

Caraterização do Entrevistado

"Gostava de saber mais sobre si. Pode partilhar a sua idade, nível de escolaridade e a área em que se formou?"

"Enquanto professor(a) de Educação Especial, quais são as suas principais funções e responsabilidades?"

Explorar o papel desempenhado no apoio aos jovens.

Contributo do Estágio para o Desenvolvimento de Competências

"Na sua opinião, de que forma o percurso de estágio ajuda os jovens com deficiência intelectual a desenvolver competências?"

Identificar competências adquiridas e metodologias utilizadas para facilitar esse desenvolvimento.

Desafios na Integração no Mercado de Trabalho

"Considera que os jovens com deficiência intelectual enfrentam dificuldades na sua entrada no mercado de trabalho? Se sim, quais seriam essas dificuldades?"

Refletir sobre os obstáculos mais comuns e possíveis soluções.

"Acha que o seu papel, enquanto professor(a), inclui ajudar a construir uma ligação entre os jovens e a sociedade? De que forma realiza essa mediação?"

Examinar a relação entre o trabalho pedagógico e a integração social.

Impacto da Formação e do Estágio na Inclusão Social

"Como imagina o futuro destes jovens após o estágio? Acredita que terão mais oportunidades para se integrarem de forma efetiva na sociedade?"

Explorar expectativas e perspectivas de inclusão social e profissional a longo prazo.

Encerramento da Entrevista

Agradecimento pela disponibilidade e contribuição;

Indicação de que a entrevista foi concluída;

Pergunta aberta: *"Há mais alguma informação ou reflexão que gostaria de partilhar sobre este tema?"*

ANEXO 5

Guião de Entrevista Individual – Encarregado(a) de Educação do(a) Jovem Estagiário(a)

Tema: A Inclusão Social de Jovens com Deficiência Intelectual em Plano Individual de Transição

Objetivos Gerais

- Compreender a perceção do encarregado de educação sobre a integração do jovem no estágio mediado pelo CRI;
- Explorar como este percurso em estágio influencia as expectativas de vida do jovem;
- Analisar alterações comportamentais e relacionais observadas no jovem ao longo do estágio;
- Recolher informações sobre a experiência do jovem durante esta fase de aprendizagem em contexto laboral.

Introdução

- Apresentação inicial do entrevistador e explicação do propósito da entrevista;
- Garantir confidencialidade e anonimato no tratamento das informações;
- Solicitar consentimento para a gravação da conversa;
- Incentivar o entrevistado a partilhar as suas opiniões de forma aberta e descontraída.

Caraterização do Entrevistado

"Para começar, gostava que me falasse um pouco sobre si: qual a sua idade, nível de escolaridade, profissão e relação de parentesco com o jovem?"

Significado da Integração do Jovem no Estágio

"Acha que o/a [nome do jovem] ficou contente por iniciar o estágio? Como interpreta esta

experiência na vida dele/dela?"

Explorar sentimentos e percepções encarregados de educação sobre o impacto do estágio.

"Que mudanças tem notado no/a [nome do jovem] desde que começou o estágio?"

Identificar transformações no comportamento, atitudes ou rotina.

Experiência do Estágio e Desenvolvimento de Competências

"Como sente que o/a [nome do jovem] está a viver esta fase de contacto inicial com o mundo do trabalho?"

Investigar como o jovem partilha as suas experiências em casa.

"Tem ideia de como é a relação dele/dela com os empregadores?"

Analisar a percepção sobre as interações no local de estágio.

"Notou alterações no comportamento ou nas relações sociais do/a [nome do jovem] desde que começou o estágio?"

Explorar a existência de mudanças no contexto familiar e social.

"Na sua opinião, até que ponto este estágio tem ajudado o/a [nome do jovem] a sentir-se mais integrado/a na sociedade?"

Refletir sobre o impacto na inclusão social.

"Considera que esta experiência está a preparar o/a [nome do jovem] para o mercado de trabalho? Porquê?"

Explorar expectativas futuras quanto à empregabilidade do jovem.

"Quais são as suas expectativas para o futuro do/a [nome do jovem]? Como imagina a vida dele/dela nos próximos anos?"

Recolher a visão familiar sobre as perspetivas de vida e realização pessoal do jovem.

Encerramento da Entrevista

Agradecer ao entrevistado pelo tempo e pela partilha de informações;

Informar que a entrevista foi concluída;

Perguntar: *"Existe mais alguma questão ou reflexão que gostaria de acrescentar?"*

ANEXO 6

Guião de Entrevista Individual – Empregador(a)/Orientador(a) Local de Estágio

Tema: A Inclusão Social de Jovens com Deficiência Intelectual em Plano Individual de Transição

Objetivos Gerais

Investigar os fatores que influenciam a decisão de contratar ou não jovens com deficiência intelectual;

Compreender as perceções dos empregadores sobre as capacidades dos jovens com deficiência intelectual;

Analisar os benefícios da formação profissional no desenvolvimento de competências e na inclusão destes jovens.

Introdução

Apresentação do entrevistador e explicação do propósito da entrevista;

Garantir a confidencialidade e anonimato das informações partilhadas;

Solicitar consentimento para a gravação da entrevista;

Incentivar o entrevistado a partilhar as suas opiniões de forma aberta.

Caracterização do Entrevistado

"Gostava que começasse por se apresentar. Qual a sua idade, naturalidade, nível de escolaridade e profissão?"

"Pode falar-me sobre a empresa ou entidade onde trabalha? Que funções desempenha e há quanto tempo está nessa posição?"

Inclusão de Jovens com Deficiência Intelectual na Empresa/Entidade

"Na sua empresa, já recebeu algum jovem com deficiência intelectual em estágio ou contrato de trabalho?"

Se sim:

"O que o/a motivou a aceitar jovens com deficiência intelectual para estágios? Como descreveria a experiência até agora?"

Se não:

"Por que razão ainda não acolheu jovens com deficiência intelectual na sua empresa? Nunca surgiu oportunidade? Está familiarizado/a com as medidas de apoio à contratação de pessoas com deficiência?"

Perceção sobre as Capacidades dos Jovens com Deficiência Intelectual

"Embora os jovens com deficiência intelectual possam enfrentar algumas limitações, qual é a sua opinião sobre as suas capacidades?"

Explorar se reconhece competências específicas nestes jovens;

Questionar se acredita que essas capacidades são valorizadas pela sociedade.

O Papel dos Estágios na Inclusão Social

"Na sua opinião, de que forma os estágios podem contribuir para a inclusão social de jovens com deficiência intelectual?"

Investigar a perspetiva sobre o impacto dos estágios no desenvolvimento pessoal e na preparação para o mercado de trabalho;

Avaliar a importância da formação profissional como facilitadora desse processo.

Encerramento da Entrevista

Agradecer ao entrevistado pela disponibilidade e pelas reflexões partilhadas;

Informar que a entrevista foi concluída;

Perguntar: *"Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou partilhar uma última ideia?"*