



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Annie Gomes Redig

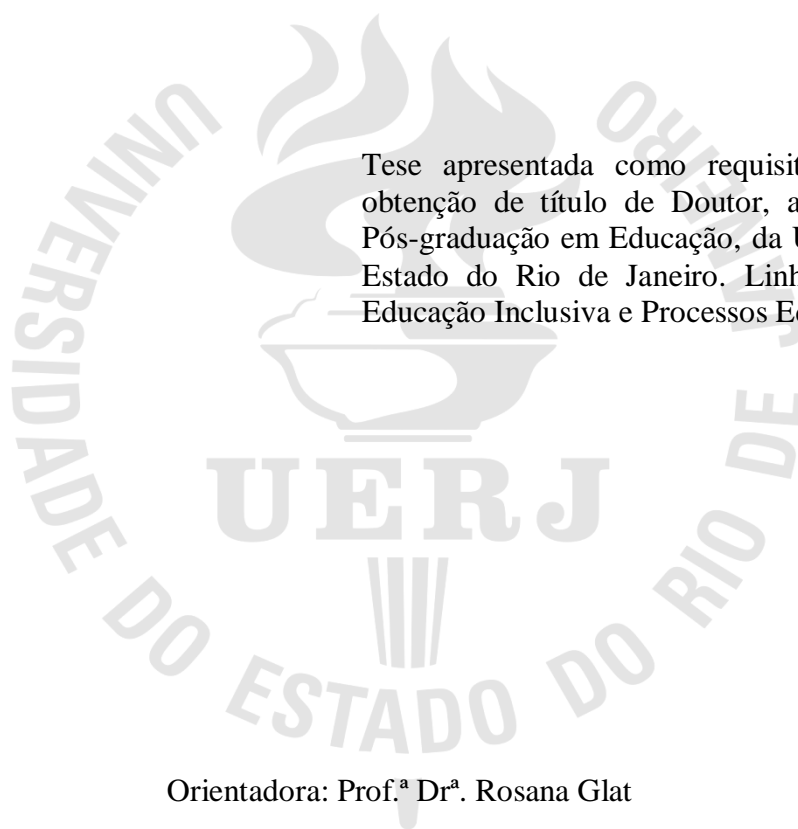
**Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens
com deficiência intelectual em atividades laborais**

Rio de Janeiro,
2014

Annie Gomes Redig

**Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com
deficiência intelectual em atividades laborais**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.



Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosana Glat

Rio de Janeiro
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R317 Redig, Annie Gomes.
Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais / Annie Gomes Redig. – 2014. 197 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Trabalho – Teses. 2. Integração social – Teses. 3. Educação para o trabalho – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 377.042

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Annie Gomes Redig

**Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com
deficiência intelectual em atividades laborais**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de título de Doutor, ao Programa de
Pós-graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa:
Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 20 de outubro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosana Glat (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Valéria Marques de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Rio de Janeiro
2014

Dedico este trabalho à minha mãe, Eliete (in memoriam), que está sempre comigo em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é uma satisfação, mas, ao mesmo tempo, difícil, pois é impossível contemplar todas as pessoas que fizeram a diferença na minha vida pessoal e acadêmica, e que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse trabalho fosse finalizado. Mas, como é de praxe, citarei alguns nomes. Entretanto, não cabe no papel a lista de todos a quem gostaria de dizer obrigada!

Primeiramente, agradeço a Deus, por Sua sabedoria em colocar as pessoas certas no meu caminho.

Aos meus pais, Henrison e Eliete (in memoriam), que me ensinaram que através do estudo, o céu seria o meu limite. Obrigada Pai, por em alguns momentos, retirar o peso dos meus ombros e permitir que me dedicasse à elaboração dessa tese, por acreditar e me incentivar sempre. Obrigada, Mãe, por ser essa estrela brilhante em minha vida.

À minha avó Isle, por me fortalecer espiritualmente e me guiar nesse caminho.

À minha família, que, mesmo sem entender toda a dimensão do meu trabalho, sempre acreditou na minha capacidade, quando eu mesma duvidava.

À Professora Rosana Glat, que, com todo o seu carinho e sensatez, soube me guiar nos percalços acadêmicos e pessoais, por segurar a minha mão durante esse processo. Obrigada por seus ensinamentos, que me ajudaram a ser uma pessoa melhor em todos os sentidos.

Às Professoras Márcia Pletsch, Cátia Walter, Silvia Meletti, Valéria Marques, Patrícia Braun e ao Professor Allan Damasceno, cada um com um carinho especial, por terem aceitado o convite de compartilharem esse momento de crescimento profissional e por fazerem parte dessa caminhada.

À Direção e equipe da Escola Especial Favo de Mel e da Divisão de Inclusão (DIVIN), da FAETEC, por me abrir as portas e compartilhar comigo dessa experiência.

À Professora Tania Carvalho Netto, Diretora do Departamento de Estágios e Bolsas (Cetreina) da UERJ, que consolidou a parceria de nossa Universidade com a FAETEC.

À Coordenação e funcionários do ProPEd, sempre dedicados a nos ajudar; e aos professores pelos ensinamentos.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa através da bolsa de doutorado, sem a qual, seria mais difícil concluir meus estudos.

À TransCen que oportunizou a possibilidade de ampliar os meus horizontes.

Aos participantes da pesquisa – treinandos, suas mães e funcionários da Faculdade de Educação.

Às “meninas” do grupo de pesquisa, amigas da UERJ e amigas da vida que tanto me ensinam. Às assistentes de pesquisa Simone Escovino, Nathália Moreira e Shirley Canto que me ajudaram na construção dessa pesquisa. Anjos que Deus colocou no meu caminho para amenizar a solidão acadêmica.

Às minhas amigas além da UERJ, que ouviram meus delírios acadêmicos, mesmo quando não entendiam o que eu dizia. Obrigada por me ajudarem nas crises de ansiedade e por embarcarem nas minhas loucuras.

Às professoras da Escola Municipal Costa Rica e do Ciep João Mangabeira, que com sua amizade e conhecimento de vida, me orientaram para que os espinhos de trabalhar e estudar, fossem menos dolorosos.

À Valéria Marina, Lourdes Tavares e os demais familiares que me auxiliaram e torceram, para o término desse trabalho.

Ao Julio Cesar, companheiro da vida e do destino, que me mostrou que sou mais forte do que imagino, que os obstáculos nos fortalecem e que realmente o céu é o meu limite.

Assim, na simplicidade da palavra *obrigada*, encerro (em lágrimas) essa etapa!

Como uma mesma coisa podia ser tão medonha e tão gloriosa, e ter palavras e histórias tão amaldiçoadas e tão brilhantes [...] os seres humanos me assombram.

Markus Zusak (A menina que roubava livros)

RESUMO

REDIG, Annie Gomes. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa tem por objetivo implementar e avaliar um programa de inserção de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para tal, foi utilizado o conceito de emprego customizado, que baseia-se na criação e/ou adaptação de postos de trabalho em empresas e outras instituições, se adequando a demanda do empregador com as habilidades do sujeito com deficiência, de forma a criar uma função que atenda às necessidades de ambas as partes. Um dos procedimentos da customização do trabalho é o Perfil Pessoal Positivo – PPP, uma estratégia para traçar as habilidades e dificuldades dos jovens e adultos com deficiência, de forma a facilitar sua inserção no mercado de trabalho e outros espaços sociais. Participaram da pesquisa quatro jovens com deficiência intelectual, denominados treinandos indicados pelos professores de uma escola especial da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, oriundos de cursos de formação inicial e continuada em auxiliar de serviços gerais e auxiliar de contínuo-reprografia. Utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação, com dados colhidos através de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos com deficiência intelectual e os funcionários da Faculdade de Educação, assim como observação de seu desempenho. Como dados complementares, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as mães dos jovens e os funcionários da Faculdade de Educação que atuaram diretamente com os treinandos. As entrevistas iniciais com os treinandos serviram como base para traçar seu o PPP, e determinar que atividades seriam mais adequadas para eles. Já as realizadas com os gestores da Faculdade, visaram compreender a dinâmica de funcionamento e as necessidades de trabalho da instituição. A elaboração do PPP permitiu romper as barreiras impostas pelas “exigências” do mercado de trabalho, como escolarização mínima, capacitação, entre outras, pois, compreendendo as características do sujeito, é possível encontrar funções laborais que se adequem às suas singularidades e, ao mesmo tempo, atendam às necessidades do empregador. Concluímos, com base nos dados colhidos, que analisar o ambiente de trabalho com o objetivo de oferecer mão de obra adequada para a demanda é pré-requisito para a contratação e inclusão laboral de pessoas com deficiência. A customização do emprego contribui para a eliminação das barreiras atitudinais e preconceitos, aumentando as probabilidades de um desempenho e produção laboral satisfatória, beneficiando, tanto a instituição quanto o funcionário.

Palavras-chave: Inclusão no Trabalho. Emprego Customizado. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

REDIG, Annie Gomes. *Application and analysis of a customized program for the inclusion of young people with intellectual disabilities in laboral activities*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The present research has the objective of implement and evaluate a program that inserts young people with intellectual disabilities in work activities at the School of Education College of the Rio de Janeiro State University. For that, the concept of customized job was used, which is based on the creation/adaptation of work posts in companies and other institutions, meeting the demands of the employer with the skills of the handicap person, the forma that benefits both parties. One of the procedures of work customization is the Positive Personal Profile – PPP, a strategy to trace the skills and difficulties people with disability have, in a way to facilitate their inclusion in the work market and other social spaces. Four youth with intellectual disability took part on the research, they were called trainees and were indicated by the teachers of a special school of the public network of Rio de Janeiro; they were graduates formation courses in general services (cleaning) and administrative helpers. The methodology used was the action research, with data collected from semi-structured interviews with the subjects and employees of the School of Education, as well as from the observation of their performance. Semi-structured interviews with the mothers of the subjects and with the employees of the Education College that had direct contact with the trainees, provided complementary data. The initial interviews with the trainees served as a foundation to trace their PPP, and determine the activities that would be more adequate for them. The interview with the supervisors from the College had the objective of understanding the functioning dynamic and the institutions work needs. The elaboration of the PPP allowed the break of some barriers of the work market, like minimal school graduation, capacitation, among others, because when you understand the characteristics of the subject you can find work functions that adapt to his uniqueness and at the same time fulfill the employers needs. We conclude, based on the data collected, that analyzing the work environment with the objective of offering proper workforce is prerequisite for laboral inclusion of deficient people. Job customization contributes for eliminating the barriers of attitude and prejudice, enhancing the probabilities of a satisfactory production and performance meeting both the institution and the employee's needs.

Key words: job inclusion; customized job; intellectual disability

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Níveis de atendimento da Educação Especial.....	25
Figura 2 -	Modelo teórico do funcionamento humano.....	37
Figura 3 -	Modelo do esquema do Plano de Suportes Individualizados da AAIDD...	38
Figura 4 -	Etapas para a criação do Plano de Suportes Individualizados.....	39
Figura 5 -	Modelo de diagrama para traçar o Perfil Pessoal Positivo disponibilizado pela TransCen.....	68
Figura 6 -	Recurso pedagógico para facilitar na contagem.....	70
Figura 7 -	Jovem com autismo no Projeto <i>Open Hand</i> em San Francisco, EUA.....	72
Figura 8 -	Emanuela separando e grampeando os documentos.....	73
Figura 9	Amanda recolhendo os cabidos.....	73
Figura 10 -	Rafael em sua mesa de trabalho.....	74
Figura 11 -	Modelo do método de pesquisa-ação.....	77
Figura 12 -	Modelo de diagrama que apresenta as etapas da pesquisa-ação.....	79
Figura 13 -	Estrutura pedagógica da Escola Especial Favo de Mel.....	82
Figura 14 -	Mapa de um andar da UERJ.....	86
Figura 15 -	Espaço da UERJ e treinandos.....	87
Figura 16 -	Figura ilustrativa das etapas do processo da pesquisa: etapa com os treinandos.....	96
Figura 17 -	Figura ilustrativa das etapas do processo da pesquisa: etapa inicial com os gestores da Faculdade de Educação da UERJ e etapa final com os funcionários que atuaram com os treinandos.....	96
Figura 18 -	Figura ilustrativa das etapas do processo da pesquisa: etapa com os Responsáveis dos treinandos.....	96
Figura 19 -	Treinandos no intervalo do trabalho, lanchando e conversando na copa da Faculdade de Educação.....	116
Figura 20 -	Estratégia criada por Eduardo.....	120
Figura 21 -	Tatiana faxinando o banheiro da Direção da Faculdade.....	123
Figura 22 -	Cartaz da campanha “não jogue cigarro nas plantas!”.....	123
Figura 23 -	Tatiana molhando as plantas.....	124
Figura 24 -	Tatiana arrumando as carteiras na sala de aula.....	125
Figura 25 -	Alfabeto numerado.....	129

Figura 26 - Lucas comparando os nomes.....	129
Figura 27 - Lucas organizando as fichas.....	130
Figura 28 - Pedro colocando cartaz no Centro Acadêmico da Faculdade.....	134
Figura 29 - Cartaz da campanha “Edu + limpa!”.....	135
Figura 30 - Cartaz confeccionado por Lucas com a ajuda da instrutora laboral 1.....	135
Figura 31 - Desenho feito por Pedro, ilustrando sua festa na Faculdade.....	140
Figura 32 - Amigo oculto.....	141
Figura 33 - Carta do Lucas para a pesquisadora.....	142
Figura 34 - Treinandos com as instrutoras laborais.....	144
Figura 35 - Treinandos na formatura.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Taxa de pessoas com deficiência empregadas nos anos de 2007 e 2010 no Brasil.....	48
Gráfico 2 -	Gráfico que apresenta as habilidades e conhecimentos, indicados pelos professores dos alunos com deficiência intelectual.....	103
Gráfico 3 -	Habilidades acadêmicas indicadas pelos alunos.....	109
Gráfico 4 -	Gráfico de tarefas do Eduardo.....	119
Gráfico 5 -	Gráfico de tarefas de Tatiana.....	122
Gráfico 6 -	Gráfico de tarefas de Lucas.....	127
Gráfico 7 -	Gráfico de tarefas de Pedro.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Figura ilustrativa com as diferentes definições do conceito de deficiência intelectual.....	35
Quadro 2 -	Figura ilustrativa para explicar o quantitativo para a contratação de pessoas com deficiência.....	45
Quadro 3 -	Tabela com os dados dos alunos indicados pelos docentes.....	83
Quadro 4 -	Tabela com os dados dos professores.....	84
Quadro 5 -	Tabela com os dados dos instrutores laborais.....	85
Quadro 6 -	Tabela representativa das funções dos treinandos.....	92
Quadro 7 -	Modelo de registro em diário de campo.....	93
Quadro 8 -	Tabela para acompanhamento dos suportes oferecidos aos treinandos.....	93
Quadro 9 -	Tabela representativa da descrição da análise do local de trabalho – Faculdade de Educação da UERJ.....	100
Quadro 10 -	Tabela representativa com as características e preferências dos candidatos com deficiência intelectual, respondidos por eles e pelos professores.....	110

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: OS PASSOS INICIAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE REFLEXÃO.....	20
1.1	Educação Especial no Brasil: breve histórico.....	20
1.2	A imagem da pessoa com deficiência na sociedade: síndrome do patinho feio.....	27
1.3	Preparação para a vida pós-escola: rompendo barreiras.....	30
2	CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: BREVE DISCUSSÃO.....	33
2.1	Compreendendo a deficiência intelectual e suas implicações na vida desse sujeito.....	33
3	A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO: CONTEXTO, PERCURSO E DESAFIOS.....	43
3.1	A pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho.....	43
3.2	Profissionalização da pessoa com deficiência intelectual.....	56
4	EMPREGO CUSTOMIZADO: NOVA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO.....	63
4.1	Novo paradigma para a empregabilidade de pessoas com deficiência intelectual: customização do trabalho.....	63
4.2	Procedimentos do emprego customizado.....	67
4.3	Exemplos de atividades customizadas.....	71
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: PLANEJAR É PRECISO!	76
5.1	Opção metodológica: do planejamento à ação.....	76
5.2	Participantes da pesquisa: sujeitos primários e secundários.....	81
5.2.1	<u>Sujeitos primários: alunos da Escola Especial Favo de Mel.....</u>	81
5.2.2	<u>Sujeitos secundários.....</u>	83
5.3	Cenário: Faculdade de Educação da UERJ - o ambiente de trabalho....	87

5.4	Procedimentos.....	88
5.4.1	<u>Procedimentos iniciais.....</u>	88
5.4.2	<u>Pesquisa de campo.....</u>	89
5.4.2.1	FASE 1: seleção dos treinandos e análise do ambiente de trabalho.....	89
5.4.3	<u>FASE 2: atuação dos treinandos no ambiente de trabalho.....</u>	91
5.4.4	<u>FASE 3: percepção da família.....</u>	95
5.4.5	<u>Percepção dos funcionários da Faculdade de Educação após o treinamento..</u>	95
5.5	Desenho da pesquisa.....	95
5.6	Procedimentos de análise de dados.....	97
6	ANÁLISE DO AMBIENTE DE TRABALHO E CONSTRUÇÃO DO PERFIL PESSOAL POSITIVO DOS TREINANDOS.....	98
6.1	Entrevistas com gestores da Faculdade de Educação: análise do ambiente de trabalho.....	98
6.2	Entrevistas com os professores da escola especializada sobre os alunos com deficiência intelectual: conhecendo os treinandos.....	104
6.3	Entrevistas com os alunos com deficiência intelectual.....	105
7	INSERÇÃO DOS TREINANDOS EM ATIVIDADES LABORAIS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO.....	115
7.1	Iniciando as atividades do emprego customizado.....	115
7.2	Análise do desempenho dos treinandos.....	118
7.2.1	<u>Análise do desempenho de Eduardo nas atividades laborais.....</u>	119
7.2.2	<u>Análise do desempenho de Tatiana nas atividades laborais.....</u>	122
7.2.3	<u>Análise do desempenho de Tatiana nas atividades laborais.....</u>	127
7.2.4	<u>Análise do desempenho de Pedro nas atividades laborais.....</u>	133
7.3	Situações do cotidiano.....	136
7.4	Momentos de lazer e reflexão.....	139
8	DADOS COMPLEMENTARES DA PESQUISA: A PERCEPÇÃO DAS MÃES E DOS FUNCIONÁRIOS DA FACULDADE.....	145
8.1	A participação das mães durante o treinamento na Faculdade de Educação.....	146
8.2	Percepção dos funcionários da Faculdade de Educação sobre o treinamento.....	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156

REFERÊNCIAS	163
ANEXO A – Termo de Compromisso da Instituição.....	178
ANEXO B – Termo de Compromisso.....	179
ANEXO C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	180
ANEXO D - Perfil Pessoal Positivo – PPP.....	182
ANEXO E - Plano de Ensino Individualizado e Transição para a vida adulta, baseado no Perfil Pessoal Positivo do treinando.....	186
ANEXO F – Informe UERJ.....	189
APÊNDICE A – Certificado dos Treinandos.....	190
APÊNDICE B – Carta de Recomendação.....	191
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada para os gestores da Faculdade de Educação.....	192
APÊNDICE D - Lista de Tarefas – Auxiliar de Serviços Gerais.....	193
APÊNDICE E - Lista de tarefas – auxiliar de contínuo-reprografia.....	194
APÊNDICE F - Lista de tarefas – auxiliar de contínuo e reprografia....	195
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada para os funcionários da Faculdade de Educação.....	196

INTRODUÇÃO: OS PASSOS INICIAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ideias vêm da curiosidade.

Walt Disney

Nesse pensamento da epígrafe, eu acrescentaria, além da curiosidade, desejo de mudança, angústia, inquietação. Esses foram os sentimentos que me levaram a buscar novos caminhos no campo educacional para pessoas com deficiência. O desejo de pensar estratégias alternativas na área da Educação Especial, me impulsionou a chegar ao doutorado. A vibração em cada pequena vitória, me fez ter a certeza que estava no caminho certo. A mediação de minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosana Glat, nesse processo, foi essencial para a realização desse trabalho e meu crescimento acadêmico e profissional.

Comecei a atuar no campo, nos primeiros períodos do curso de Pedagogia, quando ingressei como bolsista no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva - NEEI¹, e, a partir dessa experiência, fui desenvolvendo minha formação como pesquisadora em Educação Especial.

Minha dissertação de mestrado, também sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosana Glat, teve como objetivo investigar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, a partir da perspectiva das professoras especialistas (REDIG, 2010). Os dados obtidos nesse estudo, trouxeram algumas respostas, mas, ao mesmo tempo, muitas inquietações sobre o processo de escolarização desses alunos, principalmente os que estão na idade adulta.

Uma das questões que mais me angustiam, desde a graduação em Pedagogia, é a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, principalmente as que apresentam deficiência intelectual. Por isso, optei pesquisar, estudar e me aprofundar nessa temática. No doutorado, tive contato com alguns representantes de uma ONG americana denominada TransCen² voltada para o processo de transição escola – vida adulta – mercado de trabalho de alunos com deficiência. Isso reavivou meu interesse pela temática da empregabilidade de

¹ O NEEI é um núcleo da Faculdade de Educação da UERJ, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Edicléa Mascarenhas, que desenvolve pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva.

² www.transcen.org

peças com deficiência intelectual. Assim, conhecer as metodologias utilizadas nessa instituição e repensar as práticas de inserção dessa população no Brasil, passaram a ser o meu objeto de estudo. Para melhor me embasar, realizei uma visita técnica à TransCen, em janeiro de 2012, onde tive a oportunidade de acompanhar esse processo nos EUA. Também intermediei intercâmbio de membros da mesma, aqui no Brasil³.

Nessa visita técnica, de 16 dias, foi possível acompanhar a implementação do programa do emprego customizado, desde a sua elaboração até a sua concretização. A partir dessa vivência, o presente estudo foi delineado. Para mim como pesquisadora, essa experiência foi de grande valia, não só pelo enriquecimento acadêmico, mas em termos do meu crescimento profissional e pessoal. Durante esse período, visitei algumas pessoas com deficiência em seus locais de trabalho. Em presídio na região de Rockville, Maryland, onde fui com a supervisora de uma cliente da TransCen, há pouco empregada, a gerente de recursos humanos da instituição mostrou-se tão satisfeita, que solicitou que encaminhassem mais um funcionário. Acompanhei, também, a entrevista inicial para a elaboração do Perfil Pessoal Positivo – PPP⁴ de uma estudante com dificuldade de aprendizagem em uma escola da região, além de visitar instituições comerciais para coletar informações sobre a seleção e recrutamento de jovens para o trabalho. Pude, assim, verificar, na prática a importância do Perfil Pessoal Positivo como estratégia para identificar as habilidades, dificuldades e interesses do sujeito, para que possa lhe ser proposto inserção no ambiente mais favorável para seu desenvolvimento. O PPP e a proposta de customização das atividades laborais, formaram os pressupostos básicos em que foi construída a tese.

Outra parceria do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*⁵, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosana Glat, com a Escola Especial Favo de Mel, também possibilitou a realização da pesquisa, na medida em que a mesma encontrava-se em processo de resignificação. Como a escola possui muitos alunos na fase adulta, sua equipe percebeu a necessidade de repensar os objetivos e práticas pedagógicas voltadas para essa população, acatando, assim, nossa proposta de investigação.

³ A visita técnica e o intercâmbio estabelecido entre o ProPEd e a TransCen, que possibilitou a vinda do seu Presidente, Dr. Richard Luecking, duas vezes ao Brasil, foi possível através do apoio da Fundação Fullbright e a FAPERJ.

⁴ Como será apresentado, mais adiante, na presente pesquisa, utilizamos o mesmo modelo de entrevista.

⁵ www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

Atualmente, como professora de sala de recursos multifuncional, da rede pública do município do Rio de Janeiro, lido com alunos na fase da adolescência, que não acompanham o conteúdo escolar da série em que estão matriculados. Frequentemente me questiono sobre a pertinência de se exigir que esses educandos aprendam determinados conteúdos acadêmicos. Qual o verdadeiro sentido da escola para eles nesse momento? Por que não desenvolver um plano de transição para a vida pós-escola, um programa que contemple aspectos significativos para o estudante, tais como habilidades que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho?

Portanto, pesquisar sobre a empregabilidade de pessoas com deficiência intelectual, a partir de metodologias utilizadas nos EUA, como a customização de atividades laborais e Perfil Pessoal Positivo, junto com a demanda apresentada pelos professores da Escola Especial Favo de Mel, motivou a tessitura dessa tese.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo é desenvolver, implementar e avaliar estratégias e procedimentos para preparação, inclusão e manutenção de jovens e adultos com deficiência intelectual em atividades laborais. Para tal, foi analisada a viabilidade da aplicação de um programa de estágio, baseado no *trabalho customizado*, com alunos com deficiência intelectual, participantes dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) da Escola Especial Favo de Mel, em atividades laborais na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Pode-se considerar como objetivos específicos:

- ✓ Customizar atividades laborais para quatro alunos com deficiência intelectual de uma escola especializada, por meio de um treinamento / estágio, de acordo com a demanda de serviço da Faculdade de Educação da UERJ;
- ✓ Acompanhar a inclusão desses jovens nas atividades laborais na Faculdade de Educação da UERJ, por meio do programa de emprego customizado.

O texto aqui apresentado está organizado em duas partes. A primeira é composta por quatro capítulos dedicados à reflexão teórica sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. O Capítulo 1 apresenta uma discussão sobre as políticas de Educação Especial, visando a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual, bem como reflexões acerca do estigma e do período pós-escolar.

O Capítulo 2 discute o conceito de deficiência intelectual, baseado nos paradigmas da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

O Capítulo 3 reflete sobre a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, em uma visão histórica, ressaltando a legislação nessa área. Discute, também, a empregabilidade desses sujeitos, a capacitação e profissionalização exigida pelas empresas e como a mesma é desenvolvida na prática das escolas especiais.

O Capítulo 4 traz os novos desafios e perspectivas da inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, aprofundando o conceito de customização do emprego. Apresenta, também, de forma sucinta, a visita técnica realizada na TransCen, que, como já exposto, inspirou o presente estudo.

Na segunda parte da tese o foco está direcionado para o trabalho de campo. No Capítulo 5 é feita uma apresentação da metodologia da pesquisa-ação, bem como os procedimentos utilizados, o cenário da pesquisa e os participantes, ou seja, o desenho do estudo.

O Capítulo 6 consiste na análise dos dados coletados na fase 1 da pesquisa. Para tal, foi traçado Traçar o Perfil Pessoal Positivo dos participantes e desenvolvida a customização das tarefas a serem realizadas, a partir do levantamento das demandas de serviço da Faculdade de Educação da UERJ.

O Capítulo 7 analisa todo o processo da pesquisa-ação, incluindo o acompanhamento do treinamento e desempenho dos sujeitos. Essa fase do estudo permitiu refletir sobre os objetivos traçados e sobre o programa do emprego customizado.

Por último, o capítulo 8, finaliza apresentando dados complementares com base em entrevistas com as mães dos sujeitos e com alguns funcionários da Faculdade de Educação que atuaram diretamente com eles, a fim de compreender as suas percepções sobre o estudo.

Em suma, a presente pesquisa traz reflexões sobre a inserção de pessoas com deficiência intelectual em postos de trabalho, bem como discussões sobre as perspectivas de vida, tanto desses sujeitos quanto de seus familiares. Nessa direção, aponta, para a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas para esses educandos, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. Nas palavras de Stobaus, Bins e Mosquera (2012, p.294)

A educação de pessoas deficientes mentais adultas deveria ter como objetivo básico proporcionar-lhes inserção / participação mais ativa socialmente, adquirindo maior autonomia. Formar para a vida adulta é possibilitar vivências harmoniosas de aspectos corporais, intelectuais, afetivos e sociais, via auto-conhecimento.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE REFLEXÃO

As pessoas são diferentes umas das outras em atributos, comportamentos e tendências a ações. Tais diferenças resultam de diferentes fontes ou estão associadas a diferentes condições

OMOTE, 2008, p.15.

Este capítulo tem como objetivo discutir as políticas e práticas da Educação Especial no Brasil, bem como questões referentes ao desenvolvimento psicossocial de indivíduos com deficiências. Partimos do pressuposto que, independente do *lócus* onde se realizará a escolarização de pessoas com deficiências, elas necessitarão de suportes para o seu crescimento acadêmico, social, e preparação para a vida adulta pós-escola.

1.1 Educação Especial no Brasil: breve histórico

No Brasil, é considerado marco histórico do atendimento a pessoas com deficiências, a fundação, no final do século XIX por D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant – IBC e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Posteriormente, em 1932, foi estabelecida a Sociedade Pestalozzi no Brasil, com sede em Belo Horizonte, para atendimento de pessoas com deficiência intelectual. E em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

Seguindo a tendência mundial, até meados da década de 1970 a Educação Especial, de modo geral, seguia o chamado “modelo médico” com base em uma proposta terapêutica e assistencialista, na qual a pessoa com deficiência recebia tratamentos clínicos em instituições especializadas. Segundo Kassir (2011, p.63) “a formação de educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral”. Para essa autora apesar de indicativos de matrículas de pessoas com deficiência em escolas comuns no final do século XIX, a referência para o atendimento a essa clientela era as instituições especializadas.

D'Antino (1988, p.16) aponta que a manutenção das instituições especializadas implica na construção de uma teia de dependência entre o indivíduo e o espaço instituído; estabelecendo-se uma interdependência entre os profissionais, família e o próprio sujeito. “Entende-se que a existência institucional se dá pela ação de seus atores e estes são, ao mesmo tempo, produtores e produtos, instituintes e instituídos da (des)ordem institucional, tendo a instituição um caráter formador e controlador de seus atores”.

É relevante ressaltar que, devido à segregação social, até algum tempo atrás, pessoas com deficiência raramente tinham acesso às atividades disponibilizadas para o restante da população, como escolarização, preparação profissional, lazer, entre outras. No modelo médico, o trabalho nas instituições era organizado em terapias individuais com ênfase clínica (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, etc) com pouca atenção para o aprendizado acadêmico. Contudo, não se pode deixar de considerar, como lembram Glat e Fernandes (2005) que foram os médicos, os primeiros profissionais a vislumbrarem a possibilidade de aprendizagem dessa população.

A partir da década de 1970, houve uma gradativa transformação política, filosófica e conceitual sobre a concepção de atendimentos e serviços da Educação Especial, buscando oferecer à pessoa com deficiência maior envolvimento com as práticas educacionais. Esse “modelo educacional” deslocou a visão da deficiência, que passou a ser percebida não mais como uma doença crônica. Neste sentido, “a ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2011, p.20-21).

O desenvolvimento do modelo educacional de Educação Especial transformou a proposta de trabalho nas instituições e escolas especializadas. Em nosso país resultou, no início da década de 1970, na propagação de classes especiais em escolas comuns, sob a égide do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP era um órgão responsável pela definição de metas governamentais na área de Educação Especial, “parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado especializado, formação para o trabalho [...]” (JANNUZZI, 2006, p.137). Esse órgão também incentivou a formação de recursos humanos de alto nível na área de Educação Especial, resultando na criação dos cursos de mestrado (atualmente Programas de Pós-

Graduação) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁶ (JANNUZZI, 2006; REDIG, BÜRKLE; GLAT, 2009).

Entretanto, apesar dessa mudança de concepção, o atendimento a este público continuava a ser realizado em espaços “segregados”, em escolas ou classes especiais, e a Educação Especial se constituía em um sistema paralelo de ensino. No caso da escolarização de alunos com deficiência intelectual, Meletti (2009, p.83) aponta três aspectos que fizeram a Educação Especial brasileira se distanciar do ensino regular,

1) o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência mental, 2) a legitimação de instituições especiais como âmbito educacional mais adequado para educá-la, e 3) a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

Vale, também, assinalar que até recentemente observava-se em nosso país uma significativa atuação da esfera não governamental nos serviços de atendimento às pessoas com deficiência, tanto de caráter filantrópico quanto privado, com destaque para as associações de pais, por exemplo (JANNUZZI, 2006).

[...] podemos identificar a contribuição da visão liberal de organização social na estrutura de serviços de educação especial, ao encontrarmos, no país, um grande poder do setor privado nas decisões sobre as políticas de atendimento. A força do setor privado aparece também na divisão dos serviços, ficando a cargo da administração privada grande parte dos atendimentos especializados. Essas instituições especializadas propõem-se a oferecer seus serviços à população mais comprometida, enquanto o setor público tem se ocupado com serviços ligados à rede regular de ensino (classes especiais, sala de recursos etc), geralmente destinados a uma clientela com comprometimentos mais leves. (KASSAR, 2000, p.42)

De acordo com o documento *História do Movimento Político das pessoas com deficiência no Brasil* (BRASIL, 2010), os movimentos sociais durante os últimos 30 anos, ajudaram a construir uma nova concepção sobre a deficiência. Nessa direção, iniciou a filosofia da *Normalização* que partia do princípio que a pessoa com deficiência deveria ter uma vida mais normal possível, usufruindo do acesso aos mesmos serviços que o resto da população (GLAT, 2004). Como consequência deste pensamento, no âmbito educacional, criou-se a política da *Integração*, que preconizava aos alunos com deficiência sua inserção no ambiente escolar “menos restritivo possível”. Assim, os alunos com deficiência eram preparados nas classes e escolas especiais para serem, quando possível, integrados nas turmas

⁶ Na UFSCar o Programa de Pós-Graduação, desde sua origem, é específico, em Educação Especial, já na UERJ, é um programa em Educação, anteriormente com uma área de concentração, e linha de pesquisa, e agora grupos de pesquisa em Educação Especial.

comuns. Isso significa que os alunos é que tinham que se adaptar às metodologias, currículo, condições de acessibilidade, entre outros aspectos do cotidiano escolar, para poder estar integrados nas turmas comuns.

Sob a égide da política de Integração, as escolas comuns passaram a oferecer diferentes opções de escolarização para alunos com deficiências e demais necessidades educacionais especiais, as quais ainda existem até hoje. Como já mencionado, foi incentivada a criação de classes especiais, turmas compostas apenas por alunos da Educação Especial, com o mesmo tipo de deficiência. Para os educandos com deficiências integrados em turmas comuns foram estabelecidas salas de recursos com atendimento especializado, as quais eram frequentadas no contraturno. Também passou a ser disponibilizada, em algumas redes educacionais, a modalidade de professor itinerante que se desloca até a escola do aluno com deficiência para dar suporte aos professores da turma comum, bem como prestar atendimento diretamente ao aluno. Muitos municípios ainda oferecem classes hospitalares para alunos internados e atendimento domiciliar para os impossibilitados, permanente ou temporariamente de frequentar a escola, esses tipos de serviços da Educação Especial ainda permanecem atualmente (GLAT; BLANCO, 2011; REDIG, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2012).

Entretanto, o modelo de Integração não teve o resultado esperado no que tange à aprendizagem e preparação deste alunado para inserção social. Inúmeras dificuldades contribuíram com esse quadro tais como, a falta de adaptação da turma comum para receber o aluno com deficiência e a inexistência de uma parceria efetiva entre os professores especialistas (das classes especiais e itinerantes) e os das turmas regulares. Por esses, e outros fatores, o fluxo do ensino especial para o comum não alcançou o padrão esperado, e as classes especiais acabaram se tornando “depósitos” de alunos que não conseguiam acompanhar o currículo do ensino comum, independente se possuíam ou não uma deficiência.

As críticas ao modelo da Integração aliadas à força dos movimentos sociais em prol da igualdade de oportunidades no final da década de 1980 e início da década de 1990, que, entre outras reivindicações, avocavam a necessidade de garantir para as pessoas com deficiência o acesso ao ensino, resultaram na política de Educação Inclusiva. Esta proposta preconiza a inclusão de todos os alunos nas classes comuns, independente de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais e do desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2011; MENDES, 2010; PLETSCHE, 2010). Em contrapartida ao modelo da Integração no qual, como já mencionado, o aluno deveria se adaptar à escola, agora a escola deve se transformar para receber esse alunado.

Esta mudança de paradigma traz importantes questionamentos sobre a organização da Educação Básica, de modo geral, na medida em que a Educação Inclusiva pressupõe um ensino de qualidade para todos os alunos. O pressuposto básico é que todo e qualquer aluno tenha condições de acesso, permanência e construção de conhecimento na escola, o que só será possível a partir de uma transformação na estrutura e cultura escolar tradicional (AINSCOW, 2004; PLETSCHE, 2005; OMOTE, 2008; GLAT; BLANCO, 2011; entre outros). É importante ressaltar que o processo inclusivo vai além da mera presença física do aluno com deficiência ou sua socialização no espaço escolar; é fundamental que seja garantida sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Para tal, é preciso que a escola elabore adaptações curriculares⁷ com o objetivo de que os alunos com deficiência consigam acompanhar as atividades propostas. A conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994)⁸ preconiza uma aprendizagem centrada no sujeito, na medida em que alcance um nível satisfatório para a série.

Desde a década de 1990, com a disseminação da política de Educação Inclusiva, os alunos com deficiência passaram a ser matriculados, cada vez em maior número, nas turmas comuns. Entretanto, como inúmeras pesquisas vêm demonstrando, na prática, ainda permanece presente nos sistemas de ensino o modelo da Integração (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA; SENNA, 2003; REDIG, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2012). Professoras de classes especiais, entrevistadas por Redig (2010), relataram que para que seu aluno com deficiência intelectual fosse incluído na classe comum, primeiro ele precisava “ser preparado” para acompanhar o conteúdo da série. Também consideraram ser de sua competência, escolher o docente da turma comum em que ele seria inserido. Chama atenção que, embora a política oficial da rede escolar era a Inclusão, na prática, o modelo que imperava continuava sendo de Integração. Essa constatação também foi fundamentada em uma pesquisa de Glat e Pletsch (2012) a qual mostrou que a avaliação dos alunos para o encaminhamento aos serviços de atendimento da Educação Especial, em grande parte dos sistemas públicos de ensino ainda é feita por meio do laudo médico.

⁷ Adaptações curriculares são modificações no currículo com o objetivo de flexibilizar os conteúdos para os alunos com deficiência. Para maior aprofundamento ver Brasil (2000); Oliveira (2008); Oliveira e Machado (2011).

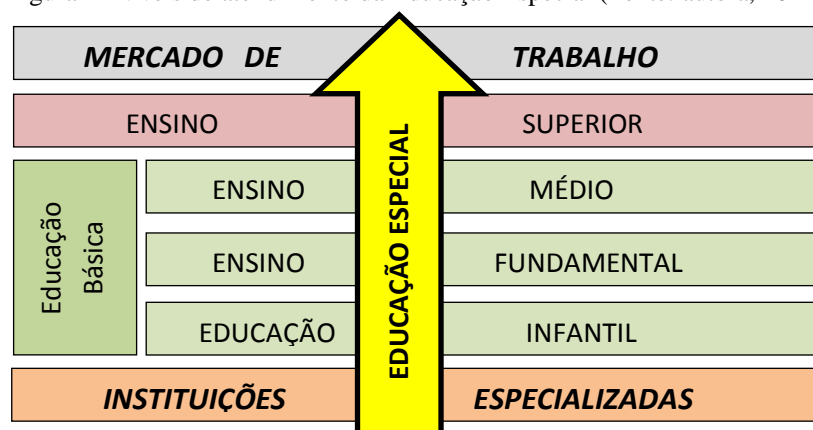
⁸ A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) é considerada documento internacional de referência para a política de Educação Inclusiva. É resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Governo da Espanha em 1994, na qual havia mais de 300 participantes, incluindo 92 representações governamentais e 25 organizações internacionais.

Vale ressaltar que embora em nosso país o acesso ao ensino básico está praticamente universalizado, ainda há um número significativo de crianças e jovens com deficiências que não tem qualquer escolarização. De acordo com Mendes (2010) em um universo de aproximadamente seis milhões de crianças e jovens com necessidades especiais, apenas 800 mil estão matriculados em escolas (especiais e comuns). E mesmo entre aqueles matriculados em escolas e/ou com acesso à Educação Especial, de alguma forma, não estão, necessariamente, tendo a oportunidade de uma aprendizagem adequada, seja “por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (MENDES, 2010, p.106).

Com a disseminação da proposta de Educação Inclusiva, a Educação Especial, que no passado era considerada uma modalidade de atendimento paralela ao ensino regular, de caráter substitutivo, hoje, tem como sua principal atribuição oferecer suporte educacional complementar e/ou suplementar às pessoas que apresentam deficiência física, sensorial (visão e audição), intelectual, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, perpassando todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008), conforme ilustrado na figura 1.

Faz se a ressalva de que na referida figura, o item *mercado de trabalho*, não deve ser entendido, propriamente, como um nível de ensino, pois acreditamos que a aprendizagem acontece durante a vida, mas como um *locus* de construção de conhecimento ao qual o sujeito com deficiência deverá ter acesso e os serviços da Educação Especial terão que mediar.

Figura 1- Níveis de atendimento da Educação Especial (Fonte: autora, 2014).



Para sedimentar a política de inclusão escolar o Governo Federal vem investindo maciçamente nas salas de recursos multifuncionais⁹ como um apoio para garantir a inclusão

⁹ As salas de recursos multifuncionais são espaços de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência. Nessas salas são atendidos alunos com todo o tipo de deficiência, no contraturno da turma comum e tem como objetivo desenvolver estratégias de aprendizagem para esses educandos.

desses alunos. Entretanto, Mendes (2010) reconhece que os suportes hoje disponíveis para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, as salas de recursos multifuncionais, que supostamente substituiriam as ações das classes e escolas especiais, não são suficientes para garantir suporte à escolarização dos alunos com deficiência matriculados em classes comuns.

De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008, p.15)

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Nessa proposta (BRASIL, 2008) o AEE, oferecido nas salas de recursos multifuncionais, não é substitutivo ao trabalho desenvolvido na classe comum, e sim, um suporte complementar e/ou suplementar (no caso de alunos com altas habilidades/superdotação). Ou seja, não tem como objetivo que o aluno seja, por exemplo, alfabetizado nesse espaço, mas sim desenvolver mecanismos de aprendizagem para que a escolarização aconteça na turma comum. Neste sentido, o trabalho desenvolvido no AEE torna-se, por assim dizer, abstrato, na medida em que não há diretrizes explícitas do que constituiria, na prática, esse atendimento. Entretanto, pais e professores das classes comuns esperam encontrar nas salas de recursos um serviço que aprofunde / ensine os conteúdos escolares, o que não acontece, até porque não é esta a proposta. Para reverter esse quadro, vários autores apontam a importância de um trabalho colaborativo direto entre os professores especialistas e os do ensino comum (MENDES 2006, 2008; BURKLE; REDIG, 2008, 2009; BURKLE, 2010; MARIN; BRAUN, 2013), como forma de construir práticas pedagógicas que auxiliem a inclusão acadêmica e social do aluno.

Para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, durante muitos anos, a referência eram as escolas especiais e demais instituições especializadas. Entretanto, nas últimas décadas, esses lugares tem sido alvo de severas críticas, sobretudo com a alegação de serem espaços segregadores. Também tem sido amplamente questionado a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, bem como dos objetivos traçados para os alunos.

Marin, Mascaró e Siqueira (2013, p.105) desenvolveram uma pesquisa em uma escola especial da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, e perceberam a necessidade de se pensar essa instituição como um espaço não só para o aluno “estar” e “se socializar”, mas que vise a

sua inclusão social, também, fora desse ambiente. De acordo com as autoras, uma instituição que atende um público estigmatizado pelas suas limitações, precisa rever os objetivos a fim de que o ensino propicie melhores condições de inclusão social. Os dados obtidos mostraram que a escola especial pode ser um “lugar de não exclusão, ao promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a inserção social a partir da adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas”.

É importante destacar, que a política de inclusão contempla todas as esferas do desenvolvimento, não somente a educação, mas também a vida familiar, saúde, lazer, trabalho, etc. Todavia, a escola, na maioria dos casos, acaba se tornando um dos únicos ambientes que o indivíduo frequenta que lhe proporciona momentos de interação, trocas de experiências e crescimento pessoal. Por isso, a escola – tanto especial quanto a comum –, precisa ser um *lócus* aberto à diversidade, à construção de conhecimento acadêmico e à vida social, de modo geral, para todos os alunos. Isto é sobremaneira importante para alunos com deficiência intelectual, que possuem maiores comprometimentos, necessitando, assim, de um ensino mais individualizado e que, como mencionado, os instrumentalizem para a inclusão social. Sendo assim, tanto as escolas regulares quanto as especializadas, devem propiciar o desenvolvimento de habilidades que visem sua vida escolar e fora dela (ROCHA, CARVALHO, REDIG; MASCARO, 2011).

1.2 A imagem da pessoa com deficiência na sociedade: síndrome do patinho feio

A inclusão social das pessoas com deficiência tem sido, nas últimas décadas incentivada através de diversas ações, inclusive governamentais, como por exemplo, pelo slogan veiculado na mídia de que *ser diferente é normal*. Ou seja, há uma pressão para que a sociedade aceite as pessoas que não atendem aos padrões hegemônicos de “normalidade”. Porém, como discutido, nem as escolas regulares ditas inclusivas, nem as próprias instituições especializadas oferecem recursos que instrumentalizem esses indivíduos a alcançar a inclusão social. Em outras palavras, essa população tem o direito de participar da sociedade e de exercer diferentes papéis e funções. Entretanto, os suportes que lhes são oferecidos para vencer este desafio são escassos e o estigma de incapazes que carregam ainda é forte.

Como lembra Glat (2004, p.19, grifo da autora) oferecer educação, profissionalização e acessibilidade às pessoas com deficiência não são garantias para a sua aceitação social na

comunidade. Em suas palavras, “precisamos primeiro entender o *significado ou as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele*”. O preconceito é construído / aprendido socialmente. O diferente, aquele que não segue os padrões da normalidade legitimados no grupo social causa espanto, estranhamento, surpresa e até medo nas pessoas. Isso acontece, porque a maioria das pessoas não sabe lidar com o desconhecido. Consequentemente, esses indivíduos “anormais” (fora da norma) são estigmatizados e marginalizados.

Omote (2008) coloca a importância de analisar a construção social do desvio, pois a forma como a deficiência é entendida e tratada é fundamental para a sua compreensão. Isso significa que uma característica de uma pessoa pode ser considerada desvantajosa, mesmo não causando limitação natural, levando esse indivíduo ao descrédito social. Para ele “uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em outro ambiente” (OMOTE, 2008, p.16).

Segundo Goffman (1988, p.13)

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso.

Assim, indivíduos que não se adaptam ao padrão social hegemônico de normalidade, como é o caso da pessoa com deficiência, desenvolvem duas identidades: a *virtual* e a *real*, ou seja, quem ele *é* e quem, para fins de aceitação social *deveria ser*, podendo haver uma incoerência entre essas identidades. Nas palavras do autor “quando conhecida ou manifestada, essa discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo” (GOFFMAN, 1988, p.28).

Para Goffman (1988), algumas pessoas estigmatizadas, devido à alienação por elas vivenciada, podem apresentar indiferença ao fracasso. Esse autor ressalta que o comportamento dessa população mostrará para as demais pessoas, mesmo que falsamente, o que elas querem ver, os atributos que desejam, reforçando assim o preconceito já existente, ou seja, só percebem as características que tornam a pessoa deficiente e não suas qualidades, por exemplo.

Esta situação se dá, entre outras razões, pela falta de experiências sociais, que muitos sujeitos com deficiência – principalmente os com deficiência intelectual – vivenciam. Devido

ao seu estigma, esses indivíduos frequentemente são marginalizados da vida social mais ampla, criando um mundo próprio, construído pela escola, família, profissionais e amigos, geralmente com a mesma condição orgânica (GLAT, 2009). Neste contexto, as regras de conduta e comportamentais a eles impostas são, em grande parte, diferentes das exigidas aos demais, com a “justificativa” de que não aprenderiam a acatar ou a se adaptar aos padrões socialmente aceitáveis.

Como já dito, de acordo com Glat (2004) os papéis sociais são aprendidos. Sendo assim, o sujeito com deficiência assume o seu lugar de deficiente na família e sociedade, pelo fato de ter sido ensinado a agir dessa maneira. Para Marques (1998) eles são envolvidos por uma ideia de incapacidade e invalidez, ignorando suas potencialidades e conseqüentemente, limitando suas possibilidades de realização afetiva e educacional. Ou seja, ele se encaixa no estereótipo de deficiente (não eficiente), isso acontece devido à superproteção de seus familiares e até mesmo pelos profissionais.

A superproteção é prejudicial, pois, como lembra Glat (2009, p. 195) “na medida em que se protege alguém do perigo e da dor, estamos também diminuindo suas oportunidades de prazer”, visto que, os impedimos de que experimentem emoções e situações novas. Messa e Fiamenghi Jr. (2010) apontam que a própria dependência que as pessoas com deficiência criam com suas famílias pode ser consequência de uma visão de que são eternas crianças e que precisam de ajuda para realizar tarefas cotidianas, visto que, em alguns casos não se visualiza e nem se possibilita o desenvolvimento de habilidades. Essa atitude familiar, não se restringe apenas aos pais, mas pode se estender aos irmãos, demais parentes, professores e outros profissionais.

Baleotti e Del-Masso (2008) reforçam que a incapacidade não é uma característica fixa do sujeito e sim o resultado de um conjunto de situações, sendo, muitas vezes, criada pelo meio. Para as autoras é preciso que se deixe de focalizar as limitações da deficiência e se passe a valorizar o sujeito, considerando suas capacidades. Essa alteração de concepção deve estar atrelada a uma ação em garantir a participação plena das pessoas com deficiência nos diversos setores da vida social, e, sobretudo no desenvolvimento de sua autonomia. Segundo Glat (2004, p.54) “a educação especial que podemos oferecer a essa clientela é a conscientização de sua condição psicossocial e a instrumentalização para lutar por condições de vida mais amplas possíveis”.

Em suma, apesar da política de inclusão, pessoas com deficiência ainda são excluídas socialmente. Pois, como discutido, por não atenderem aos padrões de normalidade são

“isentas” das responsabilidades sociais e, também, das oportunidades de construção de conhecimento e de inserção no trabalho, e na vida da comunidade em geral.

1.3 Preparação para a vida pós-escola: rompendo barreiras

Há muita discussão e pesquisas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas pouca atenção tem sido dada ao período pós-escola. Porém, como para os demais jovens, para que ao término do seu período escolar possam estar incluídas socialmente, é preciso que tenham sido capacitadas profissionalmente de forma a ter condições de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no oferecimento de recursos para facilitar o processo de transição da vida de jovem estudante para a de trabalhador adulto. O ideal é que esse percurso fosse iniciado ainda na própria escola, por meio de programas que oportunizem situações de experiências de trabalho, informações e adquira habilidades laborais e sociais.

Vale destacar que a legislação brasileira já prevê esse tipo de ação. O Decreto 7611 (BRASIL, 2011), coloca no artigo 1, inciso IV, como dever do Estado a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”. Nessa mesma direção, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta que o currículo para jovens e adultos com deficiência precisa incluir programas de transição, treinamento vocacional e experiências de trabalho. Esse currículo poderia ser implantado para todos os jovens, independente de possuírem ou não uma deficiência.

Entretanto, um currículo diferenciado, que contemple esses quesitos, é difícil de ser elaborado em uma escola regular, mesmo no caso da Educação Profissional (MASCARO, 2012; CARLOU, 2014). Isso resulta que o aprendizado acadêmico de sujeitos com deficiência está, geralmente, aquém do que a escola comum ou até mesmo a especial, deveria propiciar. Deve-se considerar como uma opção para favorecer a inclusão escolar e social desse público, práticas pedagógicas individualizadas, como as que utilizamos na presente pesquisa.

Glat, Mascaró, Antunes e Marin (2011, p.46) apontam que a escola tem dificuldades de preparar o jovem dito “normal” para o mundo do trabalho; para aquele com deficiência, o processo é ainda mais complexo, tanto para o sujeito quanto para a sua família. Essas autoras reforçam que “é importante que os educadores se preocupem em desenvolver estratégias e

ações que levem em conta as singularidades destes alunos e que valorizem suas aptidões, para que eles possam progredir socialmente quando saírem da escola”.

As instituições e escolas especializadas que atendem jovens e adultos com deficiência, sobretudo intelectual, devem ter como um dos seus principais objetivos programáticos desenvolver nos alunos, habilidades para que eles alcancem autonomia, independência e inserção profissional. Para Vieira (2008) o ritual de passagem para a vida adulta geralmente é marcado pelo ingresso no mundo do trabalho. Mesmo quando o sujeito trabalha meio período e no outro continua na escola, ele deixa de ter uma vida somente de estudante. A entrada no mercado de trabalho traz para a pessoa um status ativo na sociedade e tem, como finalidade, a independência financeira.

O período que compreende o fim da adolescência e entrada na vida adulta é um marco tanto para o indivíduo, quanto para sua família. Entretanto, esta é uma fase difícil para as pessoas com deficiência, e, na maioria das vezes, os pais não têm expectativa de que seus filhos se tornem economicamente ativos. Para que a transição para a vida adulta e possível ingresso no mercado de trabalho de jovens com deficiência seja menos conflituosa e estressante, é importante a elaboração de metas educacionais e um currículo flexível.

Um currículo adaptado pode ser elaborado por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, familiares e o próprio aluno; um programa com metas acadêmicas e sociais que atenda às necessidades e singularidades do sujeito (VALADÃO, 2011; GLAT, 2012; GLAT; PLESTCH, 2012; GLAT, VIANNA; REDIG, 2012; PLESTCH; GLAT, 2013). Para Pletsch e Glat (2013, p. 21) o PEI “estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma”.

Uma pesquisa realizada por Pletsch e Glat (2012) mostrou que o PEI apresentou-se como um recurso eficaz para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Essas autoras apontam que a construção desse tipo de instrumento demanda a criação de estratégias que promovam o desenvolvimento do aluno em três esferas, de acordo com a faixa etária: processo de aprendizagem escolar, habilidades sociais e habilidades laborais.

Nas palavras de Glat *et al* (2012, p. 82):

a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada.

Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, de modo geral, observa-se que, na prática, nas classes comuns é feito, no máximo, uma adaptação das atividades para os alunos com deficiência, e não uma construção de um PEI. Isso significa que o aluno tem atividades com um nível mais simples que os demais, seguindo o conteúdo oferecido para a turma (GLAT; PLETSCHE, 2012). Porém, o aluno com deficiência intelectual matriculado em uma turma comum, na maioria dos casos não acompanha o conteúdo que é ensinado, pois seu aprendizado acadêmico, e muitas vezes social, não acompanha o de seus colegas. E, com esse tipo de estratégia de “simplificação curricular”, ele continuará cada vez mais defasado.

Contudo, o problema não é só na inclusão, pois mesmo em situações de aprendizagem especializada também não há adaptação. Marin *et al* (2013), investigando a implementação do PEI em uma escola especial para alunos com deficiência intelectual também encontraram dificuldades na elaboração, construção e efetivação de um currículo individualizado.

Em suma, independente do *lócus* de escolarização, não há dúvida de que a individualização do ensino favorece não somente o aprendizado do aluno, mas o seu desenvolvimento social, de modo geral, além de facilitar a preparação para o trabalho. Planos educacionais individualizados, em suas diferentes maneiras, são instrumentos essenciais para a construção de programas de atendimento à sujeitos com deficiência intelectual e outras necessidades especiais voltados para o desenvolvimento de habilidades laborais, bem como o encaminhamento para futuros estágios e inserção no mercado de trabalho.

2 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: BREVE DISCUSSÃO

Se tratarmos um indivíduo como ele é, ele continuará a ser como sempre foi, mas se tratarmos como se ele fosse o que poderia ser, ele se transformará naquilo que poderia ser.

Goethe

O presente capítulo tem como objetivo discutir a deficiência intelectual e a qualidade de vida para essa população. A compreensão do conceito de deficiência intelectual é importante, pois possibilita ao professor a elaboração de práticas pedagógicas e de avaliação que contemplem as especificidades de seus alunos.

2.1 Compreendendo a deficiência intelectual e suas implicações na vida desse sujeito

No decorrer da história, as pessoas com deficiência intelectual têm sido denominadas por diversas terminologias: imbecil, débil mental, retardado mental, deficiente mental, etc. Atualmente a nomenclatura considerada mais apropriada, para se referir a essa condição é *deficiência intelectual*, a qual foi incorporada ao modelo de classificação e sistema de suporte da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD). As referências da AAIDD, como lembram Pletsch e Glat (2012), influenciam a elaboração de diferentes sistemas de classificação nacionais e internacionais.

Uma das justificativas para a mudança na terminologia foi evitar a confusão entre doença mental e deficiência mental (REDIG, 2010). Entretanto, segundo Santos e Morato (2012) qualquer que seja a expressão escolhida para nomear essa população, no futuro, possivelmente, acabará se tornando estigmatizante. Conforme colocado por um rapaz com deficiência intelectual em uma reunião de autodefensores¹⁰, “não importa que nome usar, as pessoas vão continuar olhando esquisito para a gente quando entramos num ônibus”.

¹⁰ Glat (2004a, p.01) explica que o conceito de auto defensoria é o processo de autonomia conquistada por pessoas com deficiência. O auto defensor aprende a lutar pelos seus interesses e direitos. “Assim sendo, auto

Para Schalock, Luckasson, Shogren, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig, Gomez, Lachapelle, Reeve, Snell, Spreat, Tassé, Thompson, Verdugo, Wehmeyer e Yeager (2007) e Almeida (2012) as principais vantagens da nova terminologia são: 1) reflete a atualização do conceito de deficiência intelectual da AAIDD; 2) alinha-se melhor com as atuais práticas profissionais que concentram-se nas mudanças funcionais e os fatores contextuais; 3) proporciona uma base lógica para o oferecimento de apoios individualizados, fundamentada na concepção sócio-ecológica; 4) é menos ofensiva para as pessoas desse grupo; 5) é mais consistente com a terminologia internacional. Entretanto, como ressaltam esses autores, as pessoas diagnosticadas como deficientes intelectuais são as mesmas que até então eram consideradas deficientes mentais, enfrentando a mesma problemática.

Como citado acima, na concepção da AAIDD, os parâmetros utilizados para classificar e propor atendimento para pessoas com deficiência intelectual, seguem uma perspectiva ecológica, ou seja, contemplam a interação pessoa-ambiente. A AAIDD reconhece, também, a necessidade de apoios individualizados para o sujeito com deficiência intelectual. Além dos aspectos apresentados, o conceito sócio ecológico busca a compreensão da identidade do sujeito com a deficiência, considerando a autoestima e o seu bem estar (SCHALOCK *et al*, 2007).

Durante muitos anos a classificação de deficiência intelectual era baseada, quase que exclusivamente, no coeficiente intelectual (QI) abaixo da média¹¹. Porém, desde a década de 1970 o QI não é mais considerado o único fator diagnóstico. De fato, fazer um laudo de deficiência intelectual é complexo, visto que essa condição apresenta inúmeras características e envolve tanto aspectos orgânicos quanto sociais.

Em pesquisa já citada, professoras de Educação Especial (REDIG, 2010) apontaram como as características mais determinantes apresentadas por esses alunos: dificuldades na comunicação, memória e apropriação de conteúdo, o que prejudica sua aprendizagem. Acrescentaram, ainda, que a existência de diferentes graus de comprometimento dificulta o diagnóstico de deficiência intelectual. Todos esses comprometimentos derivam, justamente, da grande dificuldade dos sujeitos com deficiência intelectual no processamento cognitivo, o

defensoria é, ao mesmo tempo, uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional”.

¹¹ O coeficiente intelectual (QI), medido através de testes de inteligência, é um índice quantitativo, determinado pelo escore obtido pela fórmula idade mental / idade cronológica x 100. Os testes de QI são interpretados por uma escala numérica, que tem como objetivo quantificar a capacidade de pensamento do sujeito nos seguintes aspectos: imaginação, memória, atenção, compreensão, raciocínio, entre outros. É considerado com deficiência intelectual o sujeito que obtiver um escore, no teste de Stanford-Binet, abaixo de 68. (FONTES, PLETSCHE, BRAUN; GLAT, 2011).

que resulta em dificuldades na aquisição da leitura, escrita, conceitos lógico-matemáticos, desenvolvimento das atividades diárias e sociais (PLETSCH; BRAUN, 2008; GLAT *et al* , 2012).

O quadro abaixo apresenta uma síntese da evolução da definição de deficiência intelectual, partindo do conceito divulgado por Tredgold em 1937. As definições aqui mostradas são baseadas nos manuais da AAIDD (AAMR, 2006; MUNIZ, 2008; REDIG 2010; AAIDD, 2012; ALMEIDA, 2012):

Quadro1 - Figura ilustrativa com as diferentes definições do conceito de deficiência intelectual (Fonte: autora, 2014).

ANO DE PUBLICAÇÃO	CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
1937	Desenvolvimento mental incompleto tornando o sujeito incapaz de se adaptar ao meio e de se manter de forma independente.
1941	Maturação mental incompleto desde seu nascimento ou em idade precoce, limitando o crescimento mental normal.
1954	A Organização Mundial da Saúde (OMS), estabeleceu subcategorias para a deficiência intelectual: leve, moderado, severo e profundo.
1959	Funcionamento intelectual abaixo da média, originando-se entre o período do nascimento até mais ou menos os 16 anos (período de desenvolvimento), associado a dificuldades no amadurecimento, aprendizagem e ajustamento social.
1961	Funcionamento intelectual abaixo da média, originando-se entre o período do nascimento até mais ou menos os dezesseis anos (período de desenvolvimento), associado a deficiência no comportamento adaptativo. Subcategorias da deficiência intelectual: limítrofe, leve, moderada, severa e profunda.
1973	Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com déficits no comportamento adaptativo e durante o período de desenvolvimento (do nascimento até os 18 anos).
1983	Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com resultando ou associado a deficiências no comportamento adaptativo, manifestado durante a sua concepção até os 18 anos (período de desenvolvimento).
1992	Limitações substanciais no funcionamento atual. Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, com limitações relacionadas em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas aplicáveis. Manifestado até os 18 anos. Não há mais subcategorias da deficiência.
2002	Incapacidade caracterizada por importantes limitações, no funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Manifestada até os 18 anos.
2010	Significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestado antes dos 18 anos.

A AAIDD (2012) caracteriza a deficiência intelectual por significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, originando-se antes dos 18 anos de

idade. Uma das formas de mensuração, ainda é o teste de QI, pois, a habilidade intelectual ou inteligência, significa a capacidade mental geral da pessoa para aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, etc (AAIDD, *online*)¹². É importante ressaltar que a deficiência intelectual não é mais classificada em níveis – leve, moderado, profundo e severo – visto que o diagnóstico deve considerar os aspectos sociais, familiares, entre outros. A atual concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD (*online*), portanto, contempla o sujeito em seu desenvolvimento global.

Por esta definição, o comportamento adaptativo abrange (AAIDD, *online*; ALMEIDA, 2012):

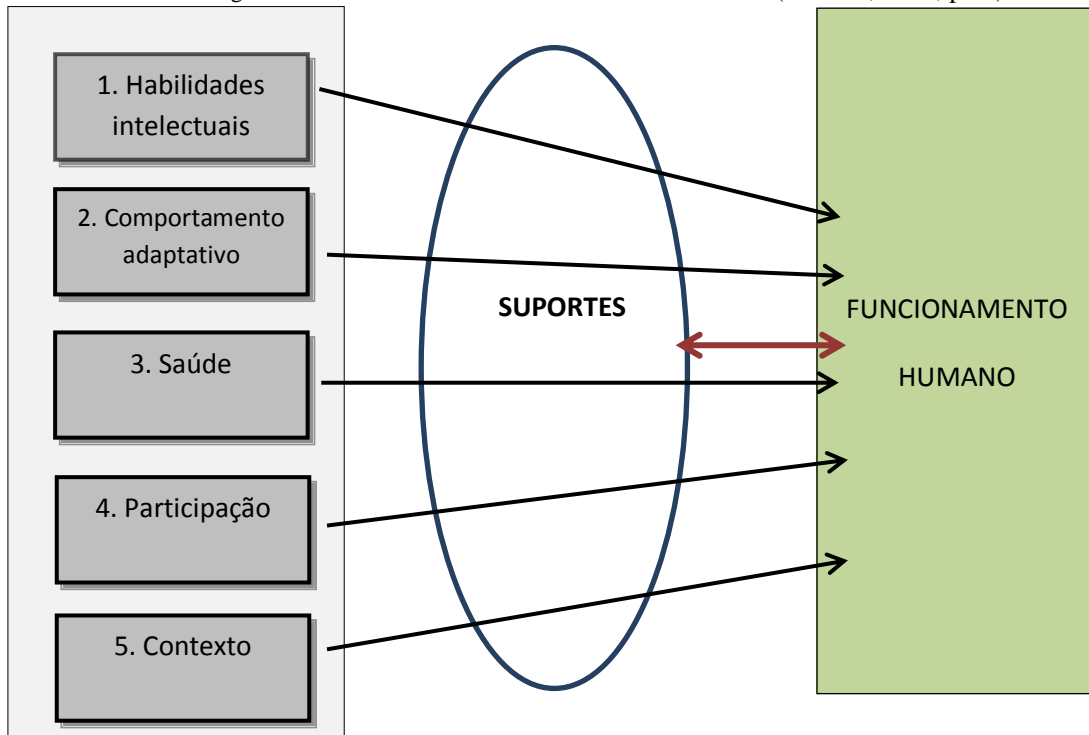
- ✓ Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, resolução de problemas sociais, compreensão de regras, leis e não se fazer de vítima;
- ✓ Habilidades conceituais: linguagem e alfabetização, dinheiro, tempo, conceitos matemáticos e autodefensoria;
- ✓ Habilidades práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, de saúde, transporte, rotina, segurança, uso do dinheiro, telefone.

Essas habilidades compreendem o desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos de sua vida. Por isso, é interessante que os profissionais e seus familiares, entendam as implicações causadas pelas dificuldades que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam nas diversas áreas do comportamento adaptativo, a fim de auxiliá-lo.

Como a definição de deficiência intelectual considera o contexto em que o indivíduo está inserido, o quadro conceitual do funcionamento humano contempla três componentes: *dimensões, suportes e dinâmica natural do funcionamento humano*, como exposto na figura abaixo (AAIDD, 2012, p.03):

¹² www.aaid.org

Figura 2 - Modelo teórico do funcionamento humano (AAIDD, 2012, p.03).

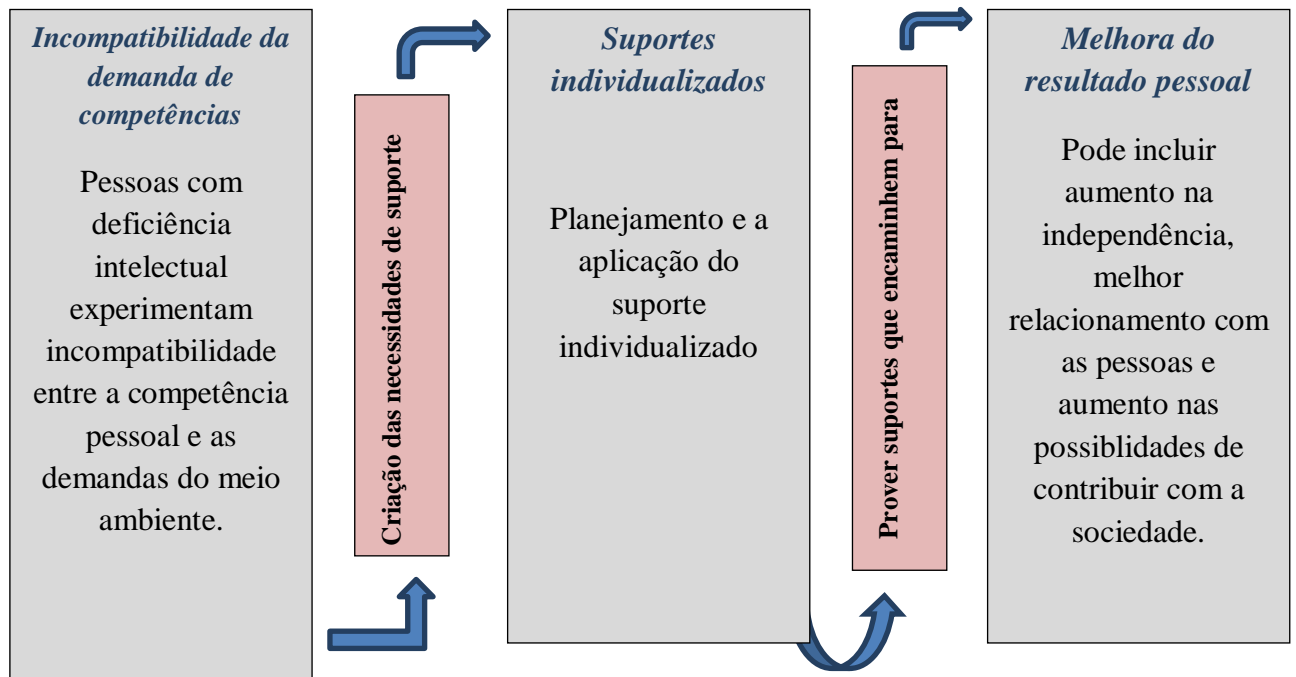


Segundo a AAIDD (2012) essas dimensões compreendem

- ✓ Comportamento adaptativo: habilidades conceituais, sociais, práticas no aprendizado e nas atividades de vida diária;
- ✓ Saúde: estados mental, físico e o bem estar social;
- ✓ Participação: a interação do indivíduo nos diferentes ambientes, como em casa, trabalho, escola, lazer e atividades culturais;
- ✓ Contexto: condições as quais os sujeitos vivem, como os fatores ambientais e pessoais;
- ✓ Suportes: recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento, aprendizagem, interesses e bem estar das pessoas para melhorar o funcionamento individual;
- ✓ Funcionamento humano: engloba todas as atividades diárias, além da estrutura e funcionamento do corpo, atividades pessoais e participação.

Para o diagnóstico da deficiência intelectual é necessário observar todos os fatores descritos, relacionando-os com os suportes individualizados. O diagnóstico e as habilidades que já foram ou as que serão adquiridas são importantes para a construção do plano de apoios individualizados ou suportes individualizados (AAIDD, 2012). O modelo do plano de suporte individualizado proposto pela AAIDD (SHOGREN; SNELL; FALLON, 2010, p.10) é:

Figura 3 - Modelo do esquema do Plano de Suportes Individualizados da AAIDD (SCHOGREN *et al*, 2010, p.10)



Nessa direção, Verdugo (2003) acrescenta que a definição da AAIDD promove mudanças profundas nas práticas, convergindo para uma melhoria de condições de vida e independência das pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, essas transformações exigem tempo, visto que, trata-se de um processo complexo. Para tal, é necessário a construção de serviços de suporte adequados, na medida em que o meio a qual o sujeito está inserido contribua para o seu desenvolvimento.

Para Pletsch (2010, p.114) o sistema de apoio da AAIDD possibilita a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, com desenvolvimento social e aprendizagem. Segundo essa autora “os profissionais da Educação Especial, munidos com o conjunto de conhecimentos pedagógicos construídos historicamente, poderiam atuar como apoio de forma colaborativa com o ensino regular em que houvesse alunos com deficiência intelectual incluídos”. Vale acrescentar, que o sistema de apoio proposto pela AAIDD é importante também para a colocação desse sujeito no mercado de trabalho, pois auxilia no seu desenvolvimento laboral.

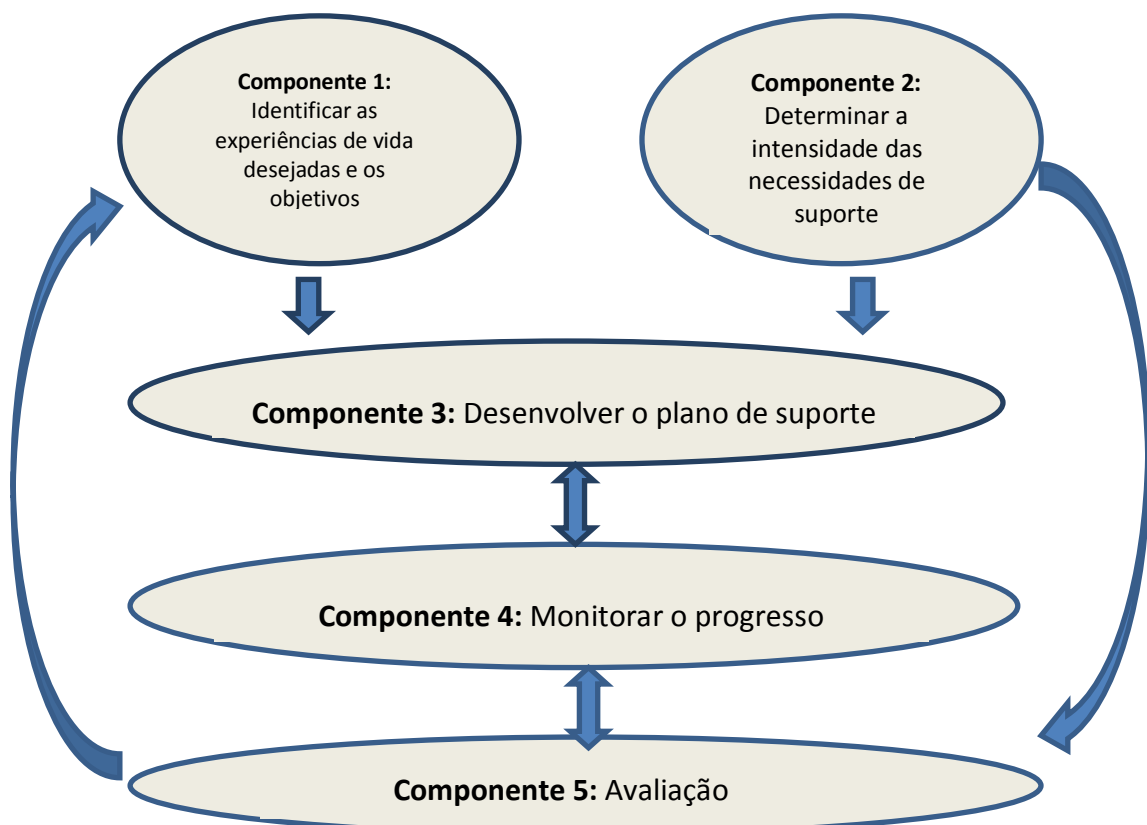
Com essa perspectiva, justifica-se a construção de um PEI que vise à inserção do sujeito com deficiência intelectual na escola e, posteriormente, no mercado de trabalho. De acordo com a AAIDD (2012) a grande questão que se coloca para a Educação Especial não é tanto mais voltada para a possibilidade ou não de inclusão do aluno com deficiência intelectual em classes comuns; mas sim, como expandir as estratégias de aprendizagem nas classes comuns, inclusive para aqueles que aprendem de forma e tempo diferentes dos demais

alunos. Por isso, os planos de suportes e o de ensino individualizado devem contemplar as necessidades e singularidades da pessoa, com a finalidade da melhoria do seu desenvolvimento atual e futuro.

Para atender às necessidades do indivíduo com deficiência intelectual através dos planos de suporte e do PEI é preciso uma avaliação constante do processo. Essa avaliação é fundamental para a construção de novos programas que contemplem as dificuldades que surgirem com o tempo, bem como acompanhar os suportes que são ofertados, além do período, como o serviço da sala de recursos multifuncional, treinamento no emprego, atendimentos da Saúde. Portanto, é importante que o planejamento seja realizado, na medida do possível, por uma equipe multidisciplinar, que conheça a história da pessoa e compreenda seus interesses e aspirações.

O plano de suporte individualizado visa disponibilizar apoios para as pessoas com deficiência intelectual, atendendo às necessidades de cada uma, minimizando suas dificuldades e potencializando suas habilidades. Esses suportes podem ser oferecidos na escola, nos serviços de Saúde, em casa, na comunidade e no trabalho; ou seja, em todos os ambientes que o sujeito frequente. Com isso, há uma maior possibilidade de desenvolvimento funcional do indivíduo com deficiência intelectual. Para a elaboração do plano de suporte individualizado, a AAIDD (SHOGREN *et al*, 2010, p.11) propõe o seguinte esquema:

Figura 4 - Etapas para a criação do Plano de Suporte Individualizado (SCHOGREN *et al*, 2010).



Na 11ª edição do manual sobre deficiência intelectual, a AAIDD (2012) aponta que os suportes e a individualização do ensino para essas pessoas devem ser pensados levando em consideração três fatores: 1) educação no contexto do ensino comum; 2) planejamento colaborativo e formação de equipe; 3) suporte para a transição para a vida pós-escola.

Como o foco do presente estudo se volta à “transição para a vida pós-escola”, aprofundaremos o terceiro item. Porém, antes de entrar nesta discussão, cabe refletir, brevemente, sobre o segundo aspecto dos suportes individualizados do ensino que é o *planejamento colaborativo e a formação de equipe*. De acordo com a AAIDD (2012), a equipe educacional é importante para a avaliação, planejamento, monitoramento e eficácia do sistema de apoio. Essa equipe deve ser formada por profissionais de diferentes áreas, como especialistas da Educação Especial, docentes das turmas comuns, familiares e dependendo da idade do aluno, ele também pode ser membro. A participação do próprio sujeito com deficiência intelectual na equipe tem como finalidade informar seus interesses e preferências, bem como incentivar o desenvolvimento de sua autonomia. Isso auxiliará no processo de inserção no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a presença e sugestões da pessoa com deficiência intelectual são importantes para o planejamento dos suportes individualizados que a ela serão destinados. Contudo, se esse sujeito conviver em ambientes de superproteção que visem à padronização do comportamento, em alguns casos, eles não conseguirão expressar suas opiniões. Essa situação, que pode ser tanto familiar quanto institucional, também inibe a habilidade de representação de diferentes papéis sociais, exercendo sempre a função de deficiente (MARQUES, 1998).

Jovens com deficiência intelectual, geralmente, precisam de um plano de transição para a vida adulta ou pós-escola. Sendo assim, a equipe educacional, deve atuar junto com a família e o próprio aluno para a tomada de decisões sobre possibilidades de trabalho, independência e perspectivas futuras. Esses fatores convergem para o terceiro aspecto do apoio individualizado de ensino que são os *suportes de transição para a vida pós-escola*. É necessário o desenvolvimento de habilidades vocacionais, além do oferecimento de oportunidades de trabalho. Para que o processo de transição seja exitoso, é importante que seja bem planejado. Então, é essencial que os alunos participem de forma ativa na construção de cada etapa do processo (AAIDD, 2012). Exemplificando, uma ação interessante seria organizar um encontro com o objetivo de apresentar seu PEI, para seus professores, familiares, amigos, além de convidar, se possível, algumas pessoas influentes na região, como

donos de comércio, com a finalidade de discutir o PEI e até mesmo iniciar uma parceria com alguma empresa.

A ação conjunta entre os professores do ensino comum, da Educação Especial, outros profissionais, família e o indivíduo, precisa ser coesa com as metas propostas no PEI e no plano de transição, por isso todos devem participar de sua elaboração. O serviço da Educação Especial tem em sua concepção a individualização do ensino. Porém, hoje, o desafio é pensar um currículo personalizado, tanto acadêmico quanto social, para esses alunos, em um ambiente que se encontre incluído em escolas regulares e seguindo conteúdos comuns a todos os demais estudantes (AAIDD, 2012). Alguns estudos já apontam para esse caminho (VALADÃO, 2011; GLAT *et al*, 2012; MASCARO, 2012, entre outros). A construção de planos individualizados deve ser feita com a finalidade da inclusão social e em atividades laborais, melhorando, assim a sua qualidade de vida.

O conceito de *qualidade de vida* para os sujeitos com deficiência ou outras necessidades especiais (como idosos, por exemplo) surgiu, originalmente, nos anos 1980, como uma conscientização sobre os aspectos considerados importantes à vida. Posteriormente, esse conceito passou a ser compreendido como o desejo de bem estar pessoal, envolvendo as seguintes dimensões: desenvolvimento pessoal, autodeterminação, relações interpessoais, inclusão social, direitos, bem estar emocional, físico e material (SCHALOCK; VERDUGO, 2007). O que todas as pessoas, independente de possuírem ou não uma deficiência, desejam!

Com o entendimento do conceito de qualidade de vida, podemos traçar as necessidades de serviços de apoio para essa população. Nas palavras de Schalock e Verdugo (2007, p.24, grifo dos autores) “una organizacion de aprendizaje eficaz es aquella que tiene una *cultura* o sistema de valores (tales como calidad de vida) que apoya el aprendizaje, y tiene una *estructura* que permite la integracion de nueva informacion para facilitar el cambio”¹³.

Vale ressaltar que qualidade de vida para as pessoas com deficiência intelectual não se restringe à inclusão social e educacional, mas também deve levar em conta a expectativa de envelhecimento. Como lembram Pletsch (2006), Valenza e Junior (2009), entre outros, a preocupação com o padrão de envelhecimento dessa população é recente, sendo resultado do aprimoramento dos serviços médicos. Atualmente, a expectativa de vida desses indivíduos passou de 35 para 55, 60 e até mesmo 70 anos. Pletsch (2006) acrescenta que essas pessoas

¹³ “Uma aprendizagem eficaz é aquela que tem uma cultura ou sistema de valores (tais como qualidade de vida) que apoia o aprendizado, e tem uma estrutura que permite a integração de novas informações para facilitar a mudança” (tradução da autora, 2014).

são duplamente excluídas da sociedade, seja pelo fato de possuírem deficiência intelectual, seja pela velhice. Então, viver mais, não significa ter melhor qualidade de vida.

Conforme já discutido, esses sujeitos vivenciam o estigma e a exclusão, o que é agravado pela forma infantilizada como são geralmente tratados, sem exigências do mundo adulto, mesmo quando em idade avançada. Para Rojas (2004) a educação que a pessoa com deficiência recebe, prioriza a infância, negando as fases da adolescência e adulta, ou seja, cerceia a possibilidade de crescer, enfatizando suas incapacidades, sobrecarregando-os de estigmas por sua “diferença”. Essa autora coloca que no relacionamento com a pessoa com deficiência, deve-se trabalhar a autonomia, seu potencial, habilidades sociais, para a construção de um ser social por meio da participação ativa. Dessa forma, ela poderá descobrir seus sentimentos de desejo, medo e expectativas, além de conhecer seus direitos, “em poucas palavras, é educá-la para a vida, e isso se consegue respeitando o seu tempo e estabelecendo meios de comunicação adequados” (ROJAS, 2004, p.127). Acreditamos que, através do sistema de suportes individualizados da AAIDD ou outros esquemas semelhantes, isso é possível. Bergo, Aragão e Cruz (2004) apontam, também, a importância do respeito às escolhas individuais da pessoa idosa com deficiência intelectual, a fim de disponibilizar os serviços e apoios específicos adequados às suas demandas.

Para Glat, Fernandes, Pontes e Orrico (2006, p.14, grifo dos autores) a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência pode ser melhor alcançada através de uma parceria entre Educação e Saúde, na qual as ações dos dois sistemas se complementam. “O intercâmbio entre as diversas áreas profissionais e campos de saber, sobretudo entre a Saúde e a Educação, é o único caminho para o desenvolvimento de programas efetivos que proporcionem uma melhor *qualidade de vida* para as pessoas com deficiências”.

Como apontado no capítulo, as diferentes formas de se conceber a deficiência intelectual, justifica a percepção da sociedade em relação a essas pessoas. Entretanto, esse conceito vem ao longo dos anos se aprimorando, a fim de compreender o sujeito na sua totalidade. Entender a complexidade da deficiência intelectual facilita na elaboração e desenvolvimento dos serviços de suporte, seja na escola, saúde, família e no trabalho. Vale ressaltar, que o PEI construído para o jovem e adulto com deficiência intelectual deve visar não só avanços acadêmicos, sociais, laborais, mas também, qualidade na sua vida.

3 A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO: CONTEXTO, PERCURSO E DESAFIOS

O trabalho, como mediação entre o homem e a natureza, transforma os seres humanos de animais em seres humanos históricos: é por meio dele que o homem se faz verdadeiramente histórico. Nesse processo de construção do ser humano, a educação constitui uma forma de socialização e de inserção do homem nas relações de produção e de convivência social

JACOMINI, 2006, p.119.

Pretendemos aqui discutir a inserção da pessoa com deficiência, mais especificamente do sujeito com deficiência intelectual, no mercado de trabalho; ou seja, as condições de empregabilidade, em termos da política e a realidade brasileira. Empregabilidade, segundo Comin e Lincoln (2012, p.65) “é a capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho”. Entretanto, com base em uma política de inclusão social, a responsabilidade não é só do indivíduo. Ao contrário, as empresas e instituições precisam se adequar para receber funcionários com deficiência, oferecendo condições satisfatórias de acessibilidade para que eles possam desempenhar adequadamente suas atividades.

Para contemplar essa discussão, será abordada a legislação voltada para a inclusão laboral, programas de profissionalização para jovens e adultos com deficiência, bem como alguns dos principais desafios atuais.

3.1 A pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho

Trabalho pode ser compreendido, conceitualmente, como uma atividade que tem como resultado um objeto exterior, ou seja, um produto que o homem utiliza para si ou para sua sobrevivência. Nesse processo podem participar de forma igualitária o homem e a natureza. Na concepção de Karl Marx, porém, o trabalho, como um ato consciente e não como uma

ação para sobrevivência, é o que difere o homem do animal, na medida em que age de forma consciente e proposital para transformar seu meio (GIORDANO, 2000).

De acordo com Batista *et al* (1997 *apud* CARVALHO, 2009) o trabalho contribui para a confiança, autoestima e o status do sujeito, assim como permite o crescimento, aprendizagem, retorno financeiro e autonomia. Para a pessoa com deficiência, possibilita a construção de uma identidade social e o reconhecimento das suas potencialidades como um cidadão produtivo (SANTOS, NETO; REZENDE, 2012). Quidim e Lago (2012, p.25) colocam que o conceito de cidadania baseia-se na participação na comunidade e capacidade de produção, visto que o homem é reconhecido pela forma como se insere no mundo da produção e do consumo. Pessoas com deficiência “são vistas como inapropriadas para produzir e encaradas como incapazes para enfrentar situações de cobrança”; logo não são consideradas cidadãos plenos.

Como visto no capítulo anterior, sujeitos com deficiência intelectual têm como características básicas dificuldades de aprendizagem e um nível de desenvolvimento cognitivo abaixo da média. Neste sentido, tem sido, tradicionalmente tomado como certo que eles não teriam condições de trabalhar. Porém, não podemos privá-los disso, pois, como lembra Castel (2008, p.48), referindo-se a outro grupo de excluídos (imigrantes) “a ausência de trabalho pode condenar a uma morte social ou conduzir para um caminho de delinquência”. Para esse autor, discriminação no acesso ao trabalho, equivale à negação do direito do cidadão e o princípio de igualdade dos sujeitos.

Voltando à discussão conceitual, Giordano (2000), afirma que o significado do trabalho para os homens ultrapassa a função de subsistência, e caracteriza-se como identidade social, no sentido em que esse ato torna as pessoas iguais. Para Salanova (1991 *apud* GIORDANO, 2000) trabalho pode ser compreendido a partir de cinco dimensões principais: 1) a centralidade do trabalho como eixo principal na vida do sujeito; 2) a normatividade social; 3) a valorização e significação do trabalho – o motivo da escolha da função exercida; 4) a identificação com o papel de trabalhador e 5) a importância dos fins do trabalho em relação à sua significação social. Sendo assim, a pessoa com deficiência também precisa encontrar esses aspectos no ato laboral. Pois, trabalhar sem valorização, identificação e importância, como em alguns programas de “profissionalização”, não faz sentido.

Nesse viés, o Ministério da Educação (BRASIL, 2003) proclama que a igualdade de oportunidades para todos e a construção de valores éticos são recursos para alcançar a democracia e a cidadania em uma sociedade. Porém, como lembra Aranha (2001, p.170) “não adianta prover igualdade de oportunidades, se a sociedade não garantir o acesso da pessoa

com deficiência a essas oportunidades”. Ou seja, mais do que a luta pela igualdade, deve-se buscar a equidade.

Como já discutido, as escolas, com exceção do ensino profissional, via de regra, não promovem oportunidades para a preparação e/ou capacitação dos jovens e adultos ditos “normais”. Entretanto, para os que apresentam deficiência intelectual, sem este tipo de programa ficam inviabilizadas as possibilidades de empregabilidade desses sujeitos. Contudo, vale lembrar que esses sujeitos possuem limitações, ocasionadas por sua deficiência, que os impedem de exercer certas funções. Dessa forma, a exigência de que a pessoa com deficiência realize as mesmas tarefas que os demais, pode causar a exclusão, mesmo não sendo essa a intenção. Neste sentido, é importante resgatar o conceito de equidade, ou seja, o fundamental não é dar exatamente as mesmas condições, mas sim, garantir os meios para que os sujeitos possam se valer das oportunidades oferecidas para o êxito na escola e no mercado de trabalho.

Desde a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) já há menção à reserva de vagas de cargos e empregos para as pessoas com deficiência. A Constituição também proíbe qualquer discriminação em relação ao salário e critérios de admissão do funcionário com deficiência.

Essa disposição da Carta Magna foi posteriormente ratificada em diferentes peças da legislação. Em 1990 foi promulgada a Lei 8.112 (BRASIL, 1990) que obriga a reserva de até 20% do percentual das vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência. Entretanto, esta determinação nem sempre é respeitada, visto que a pessoa com deficiência aprovada, assim como os demais, tem que ter qualificação para as atribuições do cargo. Esta foi seguida pela Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991), conhecida como “Lei de Cotas”, que estipula que as empresas com mais de 100 funcionários devem reservar vagas para essa população, seguindo o quadro abaixo:

Quadro 2 - Figura ilustrativa para explicar o quantitativo para a contratação de pessoas com deficiências (Fonte: autora, 2014).

Número de funcionários	Porcentagem¹⁴
100 a 200 funcionários	2%
201 a 500 funcionários	3%
501 a 1000 funcionários	4%
Acima de 1000 funcionários	5%

¹⁴ Porcentagem para a contratação de pessoas com deficiências, com a finalidade de cumprir com a Lei de Cotas.

Vale ressaltar que a criação do sistema de cotas para a contratação de pessoas com deficiência, não se destinou a todos os sujeitos, como estipulado no artigo 93 da referida lei: “beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas”. Somente a partir do Decreto n. 3298/99 (BRASIL, 1999), com a definição de deficiência, é que a Lei de Cotas passou a contemplar todas as pessoas com deficiência, independente de serem ou não beneficiárias do Regime Geral de Previdência Social (LOBATO, 2009).

O sistema de cotas é uma *ação afirmativa*¹⁵ para a inclusão de pessoas com deficiência em atividades laborais. As principais decisões judiciais relacionadas à concepção de ações afirmativas originaram nos EUA, como uma forma de combate ao racismo em 1965. Esta política ganhou força como estratégia para busca de oportunidades iguais para todos, minimizando os efeitos da discriminação estrutural causada pela desigualdade social. Cezar (2012, p.52) considera que “a real efetivação dessa igualdade somente é possível, quando se trata de minorias ou excluídos, por meio de uma política de ações positivas ou afirmativas”. Para essa autora, esse tipo de política é conceituada por um conjunto de ações obrigatórias ou não, que combatem a discriminação buscando a participação das minorias nos seus direitos.

A Lei de Cotas é aplicada em diversos países, como na República Unida da Tanzânia e Japão. De acordo com Aldersey (2012), na Tanzânia, inicialmente as empresas com mais de 50 funcionários tinham que contratar 2% de pessoas com deficiência, porém, pelo não cumprimento da política, em 2010, a porcentagem aumentou para 3%, e a quantidade de funcionários diminuiu para empresas com 20 ou mais.

Aldersey (2012) também discute sobre a diferença entre o sistema de cotas no Japão¹⁶ e nos EUA. Este último não possui uma Lei de Cotas, mas tem a *American with Disabilities Act* (ADA), que é um conhecido sistema de legislação em prol dos direitos civis, no qual proíbe qualquer tipo de discriminação. A ADA prevê que o empregador deve disponibilizar condições adequadas para que o sujeito possa trabalhar.

Aldersey (2012) conclui que o sistema de cotas apresenta alguns problemas como, por exemplo, o fato de que a contratação de pessoas com deficiência acontece por obrigação;

¹⁵ A política de ação afirmativa surgiu nos EUA, nos anos 1960, com o objetivo de que o Estado tivesse uma postura ativa na melhoria das condições de vida para a população negra, e que fossem criadas leis antissegregacionistas. O público dessas ações, com o passar do tempo, ampliou-se para outros grupos como mulheres, diferentes etnias, raciais, etc (MOEHLECKE, 2002).

¹⁶ De acordo com o endereço eletrônico <http://www.isocial.com.br/legislacao-cota-em-outros-paises.php> acessado no dia 15/06/14, o sistema de cotas no Japão “A Lei de Promoção do Emprego para Portadores de Deficiência, de 1998, fixa o percentual de 1,8% para as empresas com mais de 56 empregados, havendo um fundo mantido por contribuições das empresas que não cumprem a cota, fundo este que também custeia as empresas que a preenchem”.

logo, se parte do princípio que esses sujeitos não são capazes de competir no mercado de trabalho. No Japão, a multa pelo não cumprimento da cota é baixa, sendo assim, as empresas preferem pagar à contratar essa parcela da população. Já no Brasil, a multa é mais substancial e mesmo assim, ainda há empresas que pagam a multa. De acordo com a Lei de Cotas (BRASIL, 1991) em seu artigo 133 a multa é calculada, seguindo o estabelecido na Portaria n. 1.199 (BRASIL, 2003a)

- I. Para empresas com 100 a 200 empregados, multiplicar-se-á o número de trabalhadores portadores de deficiência ou beneficiários reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de zero a 20%;
- II. Para empresas com 201 a 500 empregados, multiplicar-se-á o número de trabalhadores portadores de deficiência ou beneficiários reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 20 a 30%;
- III. Para empresas com 501 a 1.000 empregados, multiplicar-se-á o número de trabalhadores portadores de deficiência ou beneficiários reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 30 a 40%;
- IV. Para empresas com mais de 1.000 empregados, multiplicar-se-á o número de trabalhadores portadores de deficiência ou beneficiários reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 40 a 50%.

Retornando à discussão entre os direitos civis e sistema de cotas, Aldersey (2012) concluiu que ambos modelos tentam resolver os problemas do conceito de igualdade. O caminho a ser seguido, provavelmente, deve ser o de garantir a equidade e não negar a experiência pessoal do sujeito com deficiência. A República Unida da Tanzânia em seu documento *Tanzania's People with Disabilities Act of 2010* combina o sistema de cotas e os direitos civis para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para a autora esse é uma das maneiras para se tentar a garantia de inserção dessa população em atividades laborais. Entretanto, isso deve ser mais explorado e pesquisado.

Contudo, pessoas com deficiência intelectual, apesar da lei de cotas e outras ações afirmativas, na prática, têm menores oportunidades para inserção no mercado de trabalho devido à sua baixa escolaridade e/ou qualificação. Inacio e Rodrigues (2011) apontam que no início da promulgação da Lei de Cotas no Brasil, havia fiscalização constante do Ministério Público do Trabalho (MTE) para que esta fosse cumprida. Como há uma multa que a empresa deve pagar caso não cumpra a Lei de Cotas, o MTE, junto com a Secretaria de Inspeção do Trabalho, desenvolveu um manual, a fim de facilitar o cumprimento do sistema de cotas (BRASIL, 2007)¹⁷. O manual explica a legislação trabalhista, entre outros aspectos, que o empregador pode reduzir a carga horária do funcionário com deficiência, devido às

¹⁷ Esse documento conceitua as deficiências, porém, não especifica o Transtorno do Espectro do Autismo, pois esse só passou a ser reconhecido com todos os direitos das pessoas com deficiência a partir da Lei Benenice Piana nº 12.764 (BRASIL, 2012).

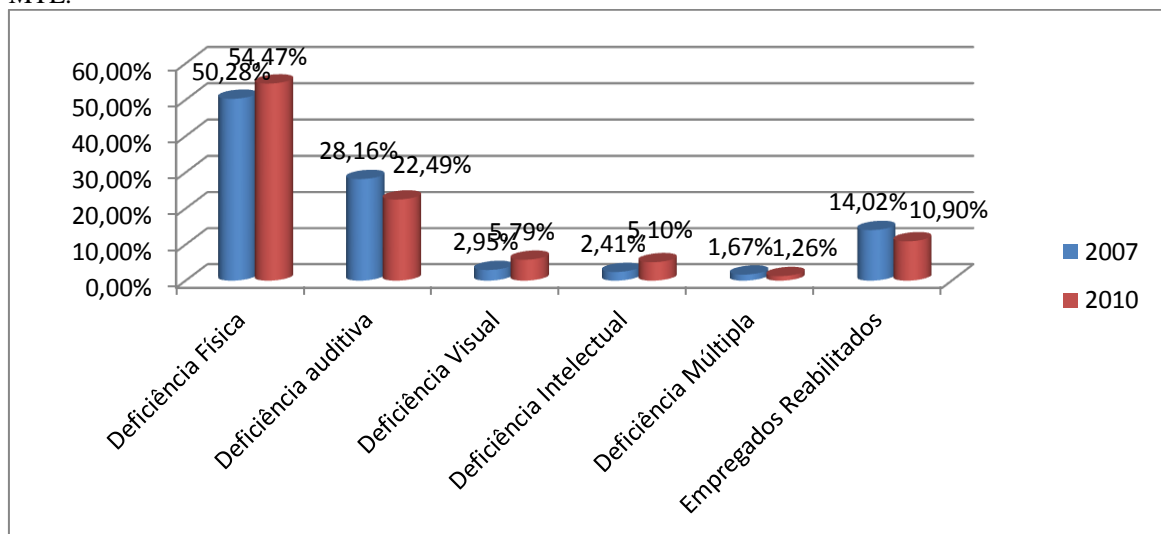
dificuldades de locomoção e atendimentos médicos, calculando seu salário de acordo com as horas trabalhadas. Então, o manual pretende informar as empresas sobre seus direitos e deveres, e com isso, resultou no crescimento do número de ofertas de vagas, porém as contratações ainda são poucas (CORDEIRO, 2013).

De acordo com o censo de 2010 do IBGE¹⁸, dos 45,6 milhões de brasileiros, cerca de 24% declarou possuir alguma deficiência (intelectual, física, visual e/ou auditiva), sendo 26,5% mulheres e 21,2% homens. O grupo mais frequente é o de deficiência visual (35,8 milhões). Foi registrado, também 2,6 milhões de pessoas com deficiência intelectual.

Ainda segundo o site do IBGE, entre a população com deficiência, aquele que exerce alguma ocupação profissional, representa 23,6% e 40,2% dessas pessoas possuem carteira assinada. De acordo com esses dados, as pessoas com deficiência intelectual são as que apresentam maior limitação, ou seja, menor índice de inserção no mercado de trabalho, tanto para homens quanto para mulheres, correspondendo a 22,2% e 16,11% respectivamente.

Pesquisas (LANCILLOTTI, 2003; CEZAR, 2012) apontam que há um maior entrave na contratação de pessoas com deficiência intelectual devido à dificuldade do seu diagnóstico, que muitas vezes é confundida com doença mental. Outro fator determinante é a exigência de escolarização mínima, que a maioria não possui. Além disso, há o estigma da incapacidade que, como já discutido, faz com que haja pouca expectativa de que possam ser bem sucedidos em uma situação laboral. Todos esses fatores contribuem para que esses sujeitos recebam, em média, uma remuneração em valor abaixo dos demais funcionários com deficiência.

Gráfico 1 - Taxa de pessoas com deficiência empregadas nos anos de 2007 e 2010 no Brasil, de acordo com o MTE.



¹⁸ censo2010.ibge.gov.br Acessado no dia 23 de março de 2014.

Partindo da análise do Gráfico 1, percebemos que em algumas categorias de deficiências, houve um acréscimo no percentual de contratações e em outras, uma diminuição. No caso das pessoas com deficiência intelectual a contratação aumentou em 2,69 pontos percentuais. Entendemos, que, pelo menos, em parte, essa ampliação pode ter sido ocasionada pelo entendimento das empresas sobre a importância da responsabilidade social, bem como pela Lei de Cotas. Segundo Cezar (2012) com as pressões da sociedade para a inclusão social dessa população, houve uma mudança no perfil dos empregos oferecidos para as pessoas com deficiência intelectual. Antigamente, as tarefas desempenhadas por eles eram repetitivas, sem necessariamente considerar suas competências e desejos, como estoquista, por exemplo. Porém, hoje, há uma maior variedade de atividades exercidas pelos sujeitos com deficiência intelectual, como auxiliar administrativo, vendedores, entre outras. Todavia, Quidim e Lago (2012) lembram que apesar do crescimento na contratação de pessoas com deficiência, são poucas situações em que esses indivíduos ocupam cargos de chefia.

Mesmo considerando o avanço que a Lei de Cotas representa, conforme já comentado, têm havido críticas sobre essa política. Daufemback (2009, p. 233), por exemplo, argumenta que a mesma apresenta-se como um “sistema que promove desconforto nas entidades defensoras dos direitos das pessoas com deficiência, nos familiares, nas escolas, nas empresas e nas próprias pessoas com deficiência, pois exige uma condição de inclusão diferente da realidade”. Para Neri (2007 *apud* OLIVEIRA; GOULART JÚNIOR; FERNANDES, 2009) o sistema de cotas não apresenta grande êxito, devido à competitividade do mercado de trabalho, desinformação dos empregadores sobre as deficiências, além das baixas taxas de ofertas de vagas no setor formal. Maciel (2011), por outro lado, defende que essa iniciativa garante a entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tanto no serviço público quanto no privado. Entretanto, lembra que a lei não pode ser o único instrumento que garanta a inserção desse público no mercado de trabalho; pois o local de trabalho deve oferecer condições de permanência e valorização do profissional.

Em uma pesquisa desenvolvida no Canadá com pessoas com deficiência (GILLIES, 2012), foi constatado que apesar dos empregadores serem incentivados a eliminar as barreiras físicas do local de trabalho, não houve, ainda, muito avanço no âmbito das barreiras atitudinais. Os entrevistados informaram que embora reconhecendo os incentivos do Governo, preferiam ser contratados por mérito e não por terem uma deficiência.

Outros autores também reforçam esse ponto de vista,

O fato é que esse espaço de trabalho precisa ser conquistado através do próprio empenho dessas pessoas com deficiência visando o reconhecimento social por meio de suas competências e não meramente por caridade, compreendendo que a deficiência não deve servir como critério de exclusão ou de contratação de pessoal, nem o sistema de cotas um fator que contribua para a propagação do estigma da pessoa com deficiência, ao contrário disso, essas pessoas devem exigir que a dignidade do direito ao trabalho conquistado através da legislação vigente seja uma realidade presente em nossa sociedade. (QUIDIM; LAGO, 2012, p.39)

O foco dessa discussão é que na maioria dos casos, depara-se com a chamada obrigatoriedade da empregabilidade; ou seja, a “contratação pela contratação”. Isso significa a efetivação de pessoas com deficiência em postos de trabalho, apenas para o cumprimento da Lei de Cotas.

Luecking (2012) reflete que a Lei de Cotas brasileira tem um aspecto positivo, na medida em que garante uma maior taxa de empregabilidade porque as empresas são obrigadas a contratar pessoas com deficiência. Porém, tem também um aspecto negativo, pelo fato das instituições recrutarem essa clientela só para evitar punições, e não por acreditarem em seu potencial. Reforçando esta posição, e replicando, no Brasil, os resultados obtidos por Gillies (2012) no Canadá, em pesquisa realizada Nohara, Acevedo e Fiammetti (2009), sujeitos com deficiência inseridos no mercado de trabalho apontaram que a inclusão laboral deveria ocorrer por iniciativa dos próprios empresários e não por obrigação.

Nohara *et al* (2009) lembram que muitas empresas cumprem a Lei de Cotas apenas para não serem multadas e que não se preocupam com a efetiva inclusão desses sujeitos no ambiente de trabalho. Entrevistando funcionários com deficiência, constataram que as empresas preferem recrutar pessoas “menos deficientes”, devido à compreensão errônea de que são mais produtivas do que os com maior comprometimento. Ou seja, elas selecionam sujeitos de forma que lhes permitam cumprir a lei, mas não se dispõem a adaptar o ambiente, nem arriscar uma queda na produtividade (SIQUEIRA; OLIVEIRA-SIMÕES, 2009). Para Lobato (2009, p.41-42) as empresas consideram a contratação de pessoas com deficiência como um custo “diante da necessidade de adaptação em relação ao mobiliário, função, acesso ao local de trabalho e tempo de adaptação do funcionário, o que desperta receio, por parte dos empregadores, em abrir as vagas para estas pessoas”.

Em síntese, estudos mostram que o despreparo dos gestores das empresas, dos colegas de trabalho e a falta de adequação do ambiente são alguns dos empecilhos para a contratação desse público. Suzano, Nepomuceno, Ávila, Lara e Carvalho-Freitas (2009), após uma vasta análise da produção acadêmica sobre a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, concluíram que as principais barreiras encontradas por esses sujeitos são: o

preconceito e estigma; a gestão, que muitas vezes não é aberta à diversidade; a falta de formação para desempenhar as funções exigidas por um mercado de trabalho competitivo; a desinformação dos empregadores; as barreiras arquitetônicas e de acessibilidade. Outros problemas que têm sido apontados são o pouco apoio governamental efetivo, falta de serviços especializados de educação, saúde e transporte adaptado (tanto público quanto privado), desinformação sobre as possibilidades de atividades laborais para essa população, bem como o despreparo dos demais funcionários na empresa (LANCILLOTTI, 2003; BAHIA; SANTOS, 2009; BARBOSA-GOMES; CARVALHO, 2009; CARVALHO, 2009; MORAES, BRAGA, GONÇALVES; LOUZADA; LACAZ, 2009; SIQUEIRA; OLIVEIRA-SIMÕES, 2009; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011; LAGO; MAYER, 2012).

Sanches (2003) também faz menção ao que denomina de “critério médico da empresa”, quando, elegem contratar pessoas com apenas alguns tipos de deficiência, como por exemplo, alguns empregadores que somente empregam sujeitos com deficiência auditiva ou física. Para Inacio e Rodrigues (2011) a inserção laboral de pessoas com deficiência é dificultada por lacunas no processo de formação e qualificação profissional e a falta de incentivo do Governo para as instituições que trabalham com essa clientela. Porém, Cezar (2012) coloca que há exemplos de medidas e incentivos governamentais que estão sendo tomados para que a legislação seja cumprida, como prêmios para empresas inclusivas, ofertas de cursos de qualificação, cursos gratuitos de especialização profissional, entre outras.

Além dessas considerações, conforme já discutido, muitos empregadores alegam dificuldade de encontrar sujeitos com deficiência capacitados para o exercício dos postos de trabalho disponíveis. Essa demanda qualificada converge em uma barreira representada como falta de *escolarização mínima*. Esta é uma situação inquestionável, pois, de fato, jovens e adultos com deficiência intelectual, oriundos, principalmente, de instituições especializadas (LAGO; MAYER, 2012), não apresentam esse pré-requisito.

Outro fator primordial para a inclusão laboral é a acessibilidade, ou seja, a adequação do ambiente de trabalho para receber pessoas com deficiência. A acessibilidade comporta medidas que garantam o ingresso e circulação no espaço laboral, a segurança, o uso de maquinário. Isso se refere, às relações com o meio e as interpessoais (CARVALHO, 2009; NOHARA *et al*, 2009). Para Cezar (2012, p.124) um ambiente de trabalho saudável contempla os apoios para a realização da função laboral desejada, seguindo o conceito da ergonomia, no qual o “posto de trabalho deve ser adaptado às características do trabalhador e não vice-versa”. Lembramos, também, que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, todos os trabalhadores têm direito a um ambiente de trabalho adequado.

Carvalho-Freitas e Marques (2009) sinalizam que muitos empregadores acreditam que somente as adequações do ambiente e dos materiais, garantem a inserção laboral. Porém, há, também, necessidade de ações de sensibilização, que revertam em modificações no relacionamento dos funcionários e na formação dos profissionais. Esses autores apontam que quando ações de sensibilização aliadas a adaptações das condições de trabalho são desenvolvidas, melhora a percepção dos empregadores e demais empregados em relação aos funcionários com deficiência. Estes, por sua vez, passam a ter um melhor desempenho e satisfação no emprego.

Alguns fatores que, segundo, pesquisas (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2009a; CARVALHO-FREITAS; MARQUES; ALMEIDA, 2009; CARVALHO-FREITAS, SILVA, FARIAS, OLIVEIRA; TETTE, 2013), contribuem para a qualidade de vida no trabalho e humanização das relações, são: 1) remuneração justa e adequada; 2) condições de segurança e saúde no trabalho; 3) uso e desenvolvimento de capacidade (aproveitamento das habilidades do sujeito dentro da organização); 4) oportunidade de crescimento e segurança; 5) integração social na organização (equidade de oportunidades e ausência de preconceitos); 6) direitos na instituição; 7) trabalho e espaço total da vida (equilíbrio, trabalho e vida); 8) relevância do trabalho na vida do sujeito.

Não é preciso remarcar que esses aspectos são almejados por todos os funcionários, deficientes ou não. Contudo, Monteiro, Oliveira, Rodrigues e Dias (2011) sinalizam como um outro fator de entrave para a contratação de pessoas com deficiência o Benefício da Prestação Continuada – BPC, uma das medidas assistenciais do Governo Federal. O BPC, concedido pela Lei Orgânica da Assistência Social n. 8742/1993 – LOAS (BRASIL, 1993) é um benefício previsto na Constituição, que garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência¹⁹ ou idoso que não possuir meios próprios ou familiares para se manter, desde que vinculado a uma renda mensal familiar per capita inferior a ¼ do salário mínimo. O sujeito com deficiência (ou o idoso) que recebe o BPC, até recentemente, era considerado inapto para o trabalho; logo, não podia exercer nenhuma função que exigisse vínculo empregatício, caso contrário, perderia o benefício.

Muitas pessoas com deficiência não procuram emprego por causa do recebimento do BPC, visto que, algumas famílias são sustentadas financeiramente por esse benefício. Certamente, esta atitude deriva de um sentimento de insegurança em relação à permanência

¹⁹ Conforme o artigo 3º do Decreto 914 / 1993 (BRASIL, 1993a) “pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado anormal para o ser humano”.

no emprego formal, pois acreditam ser mais garantido receber o BPC do que ser contratado para um trabalho que não tem garantia de estabilidade. É importante ressaltar, como bem lembra Kassar (2000), que muitas vezes, a descrença dos familiares é construída pelas experiências fracassadas que os sujeitos com deficiência vivenciaram, algumas vezes, como consequência do descrédito dos profissionais no seu desenvolvimento.

Em pesquisa realizada com pais de jovens com deficiência intelectual matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, Reis, Cimatti, Queiroz e Chacon (2010), observaram que o BPC, em muitos casos, constitui-se como uma renda complementar, da qual a família depende para pagar contas de água, supermercado, açougue, vestuário, etc. Portanto, na visão dos pais, permitir que seu filho participe de programas de profissionalização, implica assumir risco de perda do BPC. Dados semelhantes foram obtidos por Silva (2013), corroborando com a ideia de que o BPC é utilizado como complementação da renda familiar, embora, o dinheiro também seja gasto para atender as necessidades do sujeito com deficiência.

Muitas famílias não têm conhecimento, porém, o Decreto 6214/07 (BRASIL, 2007a) flexibilizou as normas da aquisição e manutenção do BPC, possibilitando que a pessoa com deficiência retome o seu benefício em caso de desemprego. Essa ação representou um avanço na luta pela inclusão laboral deste público. Também é importante assinalar que em agosto de 2011, a Presidente Dilma Roussef, sancionou o projeto de conversão da Medida Provisória 529²⁰ na Lei 12470/11 (BRASIL, 2011a), a qual permite que a pessoa com deficiência, mesmo recebendo o BPC, pode ser contratada como aprendiz no Programa Jovem Aprendiz do Ministério do Trabalho e Emprego²¹, e acumular o salário com o benefício. Caso esse sujeito seja efetivado na empresa, o BPC será suspenso e não mais cancelado, podendo ser reativado em caso de demissão ou saída do emprego. Assim, o sujeito não precisará passar, novamente, pela avaliação da deficiência e do grau de impedimento do INSS (CEZAR, 2012). A aceitação do Programa de Jovem Aprendiz para o cumprimento da Lei de Cotas e a possibilidade do acúmulo do salário com o BPC são medidas que trouxeram significativos ganhos para a profissionalização desses sujeitos, pois são formas de garantir a experiência mínima inicial que as empresas exigem para seus futuros empregados.

²⁰ Para maiores informações acessar <http://www.vejam.com.br/node/590> Acessado no dia 12 de abril de 2012.

²¹ É um programa de estágio para jovens, em idade de 14 a 24 anos, que estejam matriculados e frequentando a escola e estejam inscritos em curso ou programa de aprendizagem em instituições credenciadas pelo Programa. O Programa Jovem Aprendiz tem por finalidade oportunizar experiências laborais para os jovens e adultos antes do seu primeiro emprego. As atividades propostas não podem estender por mais de seis horas diárias e sem prejuízo escolar.

Entretanto, algumas famílias ainda usam o BPC como justificativa para inibir (ou mesmo proibir!) a inserção laboral de seus filhos, alegando, por exemplo, que o salário seria menor que o benefício recebido. De acordo com Cezar (2012, p.80), o documento da ONU denominado *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência* preconiza que “o suporte de renda deve ser mantido enquanto durarem as condições incapacitantes de modo a não desestimular a procura de emprego por parte das pessoas com deficiências”. Logo, o suporte de renda só deve ser reduzido quando esses indivíduos alcançarem um salário adequado para sua sobrevivência. Segundo essa autora, as normas desse documento possibilitam a interpretação de uma possível acumulação do benefício com o salário, mesmo para funcionários efetivos em uma empresa e não mais aprendizes.

Como discutido, diversas pesquisas vêm chamando atenção sobre a dificuldade de contratação de sujeitos com deficiência intelectual. Araujo e Schmidt (2006) realizaram uma pesquisa com 30 empresas, com mais de 100 funcionários, na cidade de Curitiba (PR) no ramo industrial, prestação de serviço e comercial. Verificaram que, nessa amostra, apenas 13% das empresas cumpriam a Lei de Cotas, sendo que 56% dos postos de trabalho ocupados eram funções operacionais – cargos em que o funcionário executa atividades manuais repetitivas. Os empregadores informaram que as pessoas com deficiência foram contratadas por causa da exigência da Lei de Cotas e responsabilidade social, mas que todas preencheram os pré-requisitos para a função desejada. As empresas pesquisadas exigiam, no mínimo, o Ensino Fundamental completo, sendo 33% o Ensino Médio completo ou em curso. Sem dúvida, como também já foi abordado, a exigência de escolaridade é um fator que dificulta a inserção no mercado de trabalho da pessoa com deficiência intelectual, sobretudo das oriundas de instituições especializadas ou classes especiais. Esse é um dado relevante, ainda mais, levando-se em consideração que nenhuma empresa investigada neste estudo havia contratado empregados com deficiência intelectual, apenas auditiva, física e visual.

Inacio e Rodrigues (2011, p.2763) desenvolveram uma pesquisa em uma empresa privada do ramo frigorífico de aves. Essa possuía cerca de 3.000 funcionários, sendo sete com deficiência intelectual, porém apenas cinco foram entrevistados. O objetivo do estudo foi identificar o nível de satisfação com o trabalho desses sujeitos (que atuavam nos setores de produção e administrativo) e seus encarregados diretos (supervisores). Os autores definiram satisfação no trabalho como uma “atitude, uma resposta emocional, às tarefas a serem executadas assim como às condições físicas e sociais do local de trabalho”. Após as entrevistas, concluíram que tanto os funcionários com deficiência intelectual quanto seus supervisores diretos estavam satisfeitos com seu desempenho e com o resultado dessa

parceria. Apenas um apontou que um dos empregados da cota, não cumpriu direito as tarefas e que tinha problemas com um colega de seu setor. Os autores discutem que uma das barreiras para a contratação e permanência desses sujeitos no emprego é o desconhecimento por parte dos empresários do potencial das pessoas com deficiência intelectual, mas que com o contato isso pode ser ultrapassado, principalmente se houver uma sensibilização e conscientização dos funcionários.

Monteiro *et al* (2011) realizaram uma pesquisa com 39 empresas no município de Governador Valadares, que se enquadravam no sistema de cotas. Nesse estudo não foi especificado as deficiências dos funcionários contratados, porém, os gestores entrevistados apontaram dificuldades para sua contratação e manutenção, devido aos problemas oriundos da própria deficiência, ausência de qualificação e aparente falta de vontade para trabalhar.

Vale refletir sobre esta aparente “falta de vontade para trabalhar” apontada como uma das barreiras para a inserção da pessoa com deficiência no trabalho. Muitas pessoas com deficiência intelectual podem apresentar “indisposição” para executar uma função por oito horas por dia. Isso acontece pela dificuldade que possuem em se adaptar à rigidez do mercado, à competitividade e à exigência de realizar as mesmas tarefas que os funcionários ditos “normais”, apresentando os mesmos resultados, no mesmo tempo. Andreassen (2012) lembra que algumas condições limitam o quantitativo de tarefas que a pessoa conseguirá executar, seja por dia ou por semana. Porém, comparado com empregados sem deficiência que trabalham meio período, trabalhadores com deficiência apresentam maior performance e níveis de satisfação.

A Lei 7.853/89 (BRASIL, 1989, grifo nosso) no seu artigo 2º ressalta “o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, *inclusive de tempo parcial*, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns”. Com isso, a contratação da pessoa com deficiência pode ser feita seguindo uma carga horária menor que a dos demais empregados.

Pode-se traçar aqui um paralelo com a necessidade de adaptação para que alunos com deficiência sejam incluídos no ensino comum. A política da Educação Inclusiva preconiza que jovens e adultos com deficiência tenham o direito da flexibilização curricular na escola. Logo, por que quando entram no mercado de trabalho, eles devem ter as mesmas condições e realizar as mesmas tarefas que os demais? Sabemos que a lógica do mercado de trabalho é diferente da concepção educacional, na medida em que a função da escola é atender ao aluno, enquanto que uma empresa precisa que o funcionário contribua para seu desempenho e eventual faturamento. Entretanto, é possível o desenvolvimento de uma proposta em que a

empresa e o funcionário com deficiência trabalhem juntos, de forma em que todos sejam beneficiados pelo processo. Certamente, quando se trata de empresas é fundamental pensar no fator “lucro”, ou, no mínimo na elaboração de estratégias que flexibilizem o trabalho, porém, que não causem prejuízos para a empresa, como será discutido adiante.

Omote (2008) acredita que a ênfase para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho não deve ser apenas na capacitação do sujeito, como acontecia no passado, nem somente na adaptação do meio. Deve-se encontrar um equilíbrio entre essas duas tendências, de forma dinâmica para atender às demandas do indivíduo e do meio.

3.2 Profissionalização da pessoa com deficiência intelectual

Desde o início dos anos 1920, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, já se preocupava em garantir empregos para os “mutilados de guerra”. Em 1925 estabeleceu a indenização por acidente de trabalho e, em 1944, incentivou a formação profissional, reeducação funcional, profissional e colocação no mercado de trabalho para civis e militares com deficiência (GIORDANO, 2000). Esse processo foi reforçado, após a II Guerra Mundial, com a legalização do direito ao trabalho das pessoas com deficiência, para atender aos ex-combatentes que voltavam mutilados. Vale ressaltar que desde a década de 1940, diversos países da Europa adotam leis de cotas para os ex-combatentes, a qual foi ampliada para incluir, também, os sujeitos com deficiência (ALMEIDA; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2009).

No Brasil, a formação profissional para pessoas com deficiência, durante muito tempo era restrita ao IBC e INES (FOGLI, 2010). Já a proposta de inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho data da década de 1950, com a criação de programas de treinamento vocacional e de profissionalização em instituições especializadas (SILVA, 2006). Os centros de reabilitação profissional desenvolviam o processo de colocação no emprego, desde o incentivo à participação na seleção do cargo, treinamento até a real efetivação (SANTOS; COSTA, 2011; SANTOS *et al*, 2012).

De acordo com Santos *et al* (2012, p.14) a profissionalização das pessoas com deficiência

enfrentava alguns problemas como as diretrizes básicas para o programa de profissionalização; educação vocacional e treinamento vocacional; análise de tarefas, conteúdo do currículo profissional; revisão das técnicas de treinamento profissional de acordo com os princípios de normalização e integração e revisão dos critérios de organização e avaliação de serviços de bem-estar social.

As primeiras iniciativas para capacitação em atividades profissionais para jovens e adultos com deficiência intelectual foram desenvolvidas na Sociedade Pestalozzi do Brasil e nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), nas oficinas pedagógicas, protegidas ou abrigadas (SILVA, 2006). Uma das modalidades de preparação profissional tradicionais visando uma possível inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho é, a chamada, oficina pedagógica que oportuniza ao sujeito a experiência de vivenciar atividades laborais. Entretanto, não há praticamente nenhum retorno financeiro, o que dificulta a comparação com o sistema mercadológico do trabalho.

Fogli (2010) afirma que a iniciativa de se criar oficinas pedagógicas e de orientação pré-profissionalizante para jovens com deficiência intelectual na Sociedade Pestalozzi, apresentava uma proposta inovadora para a época. Porém, essa ação, com o tempo, passou a ter caráter de reabilitação e não educacional. Essas atividades aconteciam em centros de reabilitação, oficinas abrigadas ou protegidas, escolas especiais e núcleos profissionalizantes. De acordo com Meletti (2001), no Brasil, a maioria dos serviços de educação profissional para este público era oferecido em oficinas abrigadas, ou similares, de forma segregada.

Giordano aponta (2000) quatro modalidades de inserção laboral de pessoas com deficiência:

- ✓ Trabalho plenamente integrado: quando o sujeito não necessita de adaptações no ambiente de trabalho.
- ✓ Trabalho integrado: há necessidade de adaptação no ambiente de trabalho, a qual pode ter caráter temporário ou permanente.
- ✓ Oficina abrigada ou protegida: é um programa de habilitação profissional, no qual as pessoas com deficiência aprendem atividades laborais, porém desconectada com a realidade de trabalho. Nestes casos a instituição assume o papel de intermediária no processo de contratação.
- ✓ Trabalho domiciliar: o trabalho é desenvolvido na residência do sujeito (situação laboral que não é restrita para pessoas com deficiência).

As modalidades apresentadas por Giordano (2000) pretendem educar pelo trabalho, buscando a inclusão laboral. Vale ressaltar, como lembra Silva (2006), que grande parte do treinamento profissional de pessoas com deficiência intelectual ainda é feito em oficinas protegidas ou pedagógicas.

As oficinas pedagógicas não cumprem com a função de “tentar imitar” uma empresa, pois os alunos desenvolvem atividades laborais sem remuneração. Sendo assim, não são treinados para compreender e lidar com as regras do mercado. Galer (2012), entrevistou 29 adultos com deficiência sobre seus motivos para trabalhar. Alguns participantes relataram que o trabalho não remunerado, em oficinas ou até mesmo voluntário, pode ser negativo, pois não retrata a realidade do mercado competitivo e em alguns casos, até prejudica a imagem da pessoa com deficiência, pois o empregador nem sempre acredita na sua capacidade laboral, visto que como trabalhou de graça, ele não sabe dizer se foi por competência ou não.

Certamente o trabalho, independente se remunerado ou não, traz benefícios para o indivíduo na medida em que desenvolve diversas habilidades, como, por exemplo, autonomia. Entretanto, isso se dá de forma descontextualizada da competitividade presente no mundo do trabalho. Fogli (2010) sinaliza que as oficinas, acontecem em instituições de ensino especial e por isso, geralmente são desenvolvidas atividades de artesanato, tapeçaria, marcenaria, etc. Vale refletir sobre a pertinência disso em relação às reais demandas do mercado de trabalho. Contudo, deve-se levar em conta que o objetivo da atividade proposta, de fato, não é profissionalizar, mas sim, na maioria dos casos, oferecer uma ocupação para jovens e adultos que não estão em programas de escolarização.

Outra forma de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é o chamado *emprego apoiado*, que surgiu na década de 1950, como uma extensão da Educação Especial (SARNO, 2006). Esse consiste no recrutamento de pessoas com deficiências graves para exercerem atividades em um ambiente competitivo e integrado na comunidade, com serviços de suporte de um preparador laboral (COELHO; ORNELAS, 2010).

Matos (2013) realizou um estudo com três sujeitos com deficiência intelectual, por meio de entrevistas e cartas, com o objetivo de analisar as implicações do afeto, justiça e socialização nas relações laborais. A autora concluiu a importância do emprego apoiado e a do preparador laboral, nesse processo, visto que, esse profissional é um mediador na inserção da pessoa com deficiência no trabalho. Percebeu, também, a necessidade de políticas que contemplem esse tipo de modalidade, bem como a profissionalização dessas pessoas. Coelho e Ornelas (2010) afirmam que um ponto positivo do emprego apoiado é a rápida colocação no mercado de trabalho, pois com a negociação com as empresas, eles buscam as vagas

oferecidas e não necessariamente as desejadas. Outro fator importante é a participação de um profissional que de acordo com as habilidades do candidato; direcione a procura da vaga para o perfil do sujeito. Entretanto, apesar desta modalidade já existir desde a década de 1950, ainda hoje no Brasil, há poucos incentivos fiscais, para a aplicação do emprego apoiado.

Santos *et al* (2012) lembram que a profissionalização das pessoas com deficiência intelectual é uma questão complexa, pois demanda condições diferenciadas e envolve diversos fatores, como a qualificação, por exemplo. Para esses autores o processo baseia-se em três fases: 1) *fase educativa*, aquisição de competências voltadas para atividades de vida diária, habilidades sociais e assumir responsabilidades; 2) *treinamento específico de habilidades*, que contempla o desenvolvimento de aptidões e habilidades, baseados nos interesses e potencialidades do indivíduo; 3) *produção e colocação no trabalho*, a fase final – sua inserção no mercado de trabalho.

Portanto,

[...] a educação profissional não deve ser reduzida a o ensino de habilidade ou técnicas específicas, ou mesmo ao ensino de comportamentos adequados e menos desviantes para as pessoas com deficiências, mas principalmente, deve visar à formação do homem para o mundo do trabalho, com as diversas relações que se travam nele, para que tenha conhecimento de seus direitos e deveres e possa se mobilizar e atuar por mudanças (CORDEIRO, 2013, p.29-30).

Meletti (2001, p.85) corrobora com essa opinião ao dizer que “para estar apto a trabalhar no mercado competitivo, o deficiente mental necessita também de aprender habilidades que possam ser generalizadas em outras situações de trabalho que não aquelas nas quais foi treinado”. Porém, a maioria dos programas de formação profissional apresentam um afastamento e desarticulação com a realidade social da comunidade, somados à ausência de um sistema de suporte. Dessa forma, o encaminhamento desses jovens para o mercado de trabalho é precário, reforçando o estigma de deficiente como incapaz. Neste sentido, é fundamental que se criem processos de educação profissional que visem ampliar conhecimentos e habilidades para o trabalho. O ideal é que sejam desenvolvidos programas de orientação e formação profissional, na rede regular de ensino e não apenas em cursos técnicos, proporcionando experiência mais articulada com a realidade social (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

No Brasil temos várias peças de legislação que apoiam essa colocação. A Resolução N. 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), é um exemplo de legislação que preconiza que a rede de ensino profissional deva oportunizar o acesso e

permanência do sujeito com deficiência na escola, oferecendo as adequações necessárias. O Programa de Qualificação de Trabalhadores na área de Pessoas Portadoras de Deficiência, criado em 1996, é uma ação política para oferecer ao jovem e adulto com deficiência uma educação profissional, através de parcerias com empresas e sindicatos (FOGLI, 2010).

A Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011b) defende o estímulo da participação dessa população nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, observadas as condições de acessibilidade e participação plena do indivíduo. Com isso, incentiva, também, a expansão de ofertas de vagas para esses sujeitos, com parceria dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação. Porém, para que um aluno com deficiência se candidate a programas de auxílio financeiro, como bolsas, ele deve estar inscrito em cursos técnicos de nível médio. Entretanto, Fogli (2010) ressalta que é grande o quantitativo de jovens e adultos com deficiência que são excluídos das oportunidades de participação dos cursos profissionais (tanto nos de formação inicial e continuada, quanto técnicos e tecnólogos), visto que, esses exigem certificação de escolaridade mínima. Neste contingente, incluem-se, as pessoas com deficiência intelectual que, como já amplamente discutido, geralmente não preenchem este requisito acadêmico.

Pode-se concluir que não basta a criação de leis que estimulem a participação deste público em cursos profissionalizantes, ou mesmo que obriguem a contratação de pessoas com deficiências. Para uma efetiva inclusão laboral desses sujeitos, é necessário a flexibilização e adaptação das leis trabalhistas, bem como das condições de trabalho. Ou seja, independentemente da política de cotas, eles continuam excluídos do mercado de trabalho. Segundo Araujo e Schmidt (2006, p.242) pelo fato dessa população ter sido marginalizada e excluída das oportunidades do convívio em sociedade, eles foram privados “de uma série de bens culturais e intelectuais, prejudicando-as no seu processo de inserção social e trabalhista”.

Nesse sentido, o empregado com deficiência, muitas vezes fica “jogado” na empresa, sem uma função significativa a ser cumprida, pois na teoria, esse cargo existe, mas na prática a atividade laboral, em alguns casos, não é exercida. A contratação, mais uma vez, acontece para o cumprimento da lei. Acredita-se que esse sujeito é capaz de ser uma mão de obra adequada, desde que sua contratação não seja feita de maneira assistencialista. Sawaia (2004, p.35) explicita que “no plano social, ela [violência moral] sustenta todas as formas de inclusão perversa, o que significa a inserção social pela perda da dignidade, pelo preconceito e culpabilização por sua própria condição social”. Como consequência, frequentemente, o foco

é colocado nas dificuldades do sujeito com deficiência e não na compreensão das limitações do meio e das demais pessoas em lidar com ele. Nas palavras de Omote (2008, p.16);

Se a diferença representa uma qualidade importante para o funcionamento adequado ou eficiente do portador, será mais ou menos naturalmente considerada vantajosa. Isso pode ser determinado pelo ambiente tanto físico quanto psicossocial, construído pelo homem. Portanto, uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em outro ambiente.

Por isso, é importante, buscarmos caminhos para a superação dos preconceitos e atuar na modificação desses espaços – escola e trabalho – para o acolhimento das pessoas com deficiência. Nesta perspectiva torna-se fundamental a construção de um processo de transição da escola para a vida adulta, pois uma transição programada permitirá que o sujeito lide melhor com a nova etapa que iniciará. Gillies (2012) pontua que essa transição é necessária para a passagem / iniciação à vida adulta. Contudo, esse período pode proporcionar oportunidades para crescimento e desenvolvimento social para alguns, mas para outros isso pode representar fracasso. Isso acontece nos casos em que a transição não é bem estruturada e o aluno não recebe orientação e/ou suportes adequados. Comin e Lincoln (2012) apontam a importância de uma formação que continue após o período escolar, para o desempenho profissional da pessoa com deficiência intelectual.

Nos EUA, por exemplo, os alunos com deficiência, assim como os demais, frequentam a escola só até os 21 anos de idade. E em muitas escolas a transição é feita pelos professores especialistas e/ou em parcerias com ONGs contribuindo para a sua inserção no mercado de trabalho, através de estágios e empregos temporários. Vale ressaltar, que esse plano de transição da escola para a vida adulta / mercado de trabalho, que faz parte do currículo escolar do aluno, tem início quando o adolescente com deficiência completa 16 anos de idade (MARTIN-LUECKING, 2012). Lá, há uma emenda da Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência (*The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*²²), que se baseia em seis princípios: 1) rejeição zero; 2) *avaliação não discriminatória*; 3) educação gratuita e apropriada; 4) *ambiente menos restritivo possível*; 5) gratificações judiciais; 6) *participação aluno / família* (PETERSON, 2006, grifo nosso). Cezar (2012, p.42) explica que “a rejeição zero significa a não possibilidade de recusar uma pessoa para qualquer finalidade, seja ela, empregatícia, educacional, terapêutica, etc. Por esse princípio, ninguém pode ser rejeitado pelo fato de possuir uma deficiência, mesmo que esta seja muito severa”.

²² Segundo Nunes Sobrinho e Lucena (2011), 50 estados americanos cumprem os requisitos dessa lei.

Sem desvalorizar os demais fatores, destacamos três princípios desta legislação que consideramos fundamentais para que a transição da escola para o mundo do trabalho aconteça de forma satisfatória. Se o jovem (e isso não se aplica apenas às pessoas com deficiência) estiver inserido em um ambiente em que tenha voz ativa, poder de decisão e no qual sejam proporcionadas atividades em que ele tenha condições de executar, certamente ganhará confiança em si mesmo e estará mais habituado e seguro para viver em ambientes comuns a todos. Nas palavras de Peterson (2006, p.4) o aluno com deficiência tem “o direito de ser educado em um ambiente no qual possa ser bem sucedido, que é muito parecido com o ambiente no qual os alunos não deficientes são educados”.

Entretanto, no Brasil, a Educação Especial é disponibilizada ao longo de toda a vida (BRASIL, 2011), ou seja, não há prazo de terminalidade da vida escolar desse sujeito. Assim, é permitido que adultos com deficiência permaneçam na instituição, ou mesmo em classes especiais, sem previsão de desligamento, o que dificulta a efetivação da transição para a vida adulta e mundo do trabalho. É importante ressaltar que a inclusão de jovens com deficiência em atividades laborais, não significa a interrupção do seu processo educativo, até porque no trabalho, estamos em constante aprendizado de habilidades sociais, comportamentais, etc. Porém, esse aprendizado deverá, como para os demais, acontecer em outros espaços que não sejam apenas o escolar. Como lembra Silva (2006) todos precisam de formação continuada, pois essa é uma exigência da própria sociedade contemporânea.

4 EMPREGO CUSTOMIZADO: NOVA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO

Há muitas questões relacionadas ao imaginário social e às condições de trabalho para as pessoas com deficiência que precisam ser repensadas, se houver interesse efetivamente de alargar o mercado de trabalho, atingindo esse contingente de pessoas singulares.

QUILES; COSTA, 2012, p.165

A ênfase desse capítulo é debater novos conceitos, perspectivas e desafios para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Como já discutido, esse público enfrenta um enorme desafio devido à falta de escolarização, capacitação e qualificação profissional. Nesta perspectiva, apresentamos o conceito de emprego customizado, que constitui uma proposta alternativa para inclusão laboral dessa população.

Lembramos que quando nos referimos aos programas de inclusão laboral para pessoas com deficiência, não estamos somente nos referindo à obtenção de um emprego, mas, sobretudo ao desenvolvimento de condições de desempenho satisfatório em um posto de trabalho. Esses programas possibilitam ao sujeito satisfação pessoal, profissional, amigos, socialização, produção, bem como sentimento de pertencimento. Por isso, esse processo deve ser bem planejando, contando com a participação de todos os envolvidos: o sujeito, os familiares, empregador, colegas de trabalho, professores e/ou terapeutas, etc.

4.1 Novo paradigma para a empregabilidade de pessoas com deficiência intelectual: customização do trabalho

Como discutido no capítulo anterior, o trabalho é importante porque, além de garantir o sustento, possibilita que o homem se sinta útil e produtivo na sociedade. Mas pessoas com deficiência, principalmente intelectual, por conta das exigências de escolarização, experiência e qualificação profissional, enfrentam grandes dificuldades para se inserir no mercado de trabalho. Essa barreira é mais fácil de ser ultrapassada quando há um processo de transição da

escola para a vida adulta / mundo do trabalho bem planejado, de forma a contemplar o período pós-escolar.

Abreu-Ellis e Ellis (2011, p.84) discutem o processo de transição da escola para o trabalho, enfatizando o planejamento de atividades que contemplem o desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo esses autores, “os programas de transição da escola para o trabalho beneficiam toda a juventude independentemente da deficiência e tais experiências oferecem aos alunos um sentido mais rico e mais significativo da educação”. Para Luecking (2009) as experiências de trabalho durante o Ensino Fundamental e Médio podem ser organizadas de diversas formas, tais como: 1) estruturado de forma essencial na formação educacional, fazendo parte do currículo; 2) complementando as atividades da sala de aula; 3) valendo para créditos para a sua formação²³; 4) trabalho de meio período, sem necessariamente ser relacionado com a sua formação educacional.

Para esse autor, os professores devem explorar possíveis carreiras com seus alunos com deficiência, através de ações, como por exemplo, agendando visitas em empresas. Durante essa visita, o professor irá pesquisar com o empregador quais são as características que eles valorizam em um funcionário. Posteriormente, o docente discutirá esses aspectos com seus estudantes e quais atividades laborais são de seu interesse. Quanto mais o sujeito for exposto a diferentes experiências no mundo do trabalho, mais fácil será decidir o que gosta de fazer, bem como identificar os suportes que ele precisará. Luecking (2009) lembra que qualquer atividade que propicie ao jovem oportunidade de experiência laboral, é considerada um aprendizado.

Em um estudo com jovens e adultos com deficiência intelectual empregados em diferentes empresas, Cezar (2012) verificou que um dos fatores para o desligamento do trabalho era a insatisfação com o serviço. Essa observação corrobora com a ideia apontada por Luecking (2009) sobre a importância de identificar em que as pessoas querem trabalhar, com o objetivo de compreender em qual atividade laboral, elas podem ser inseridas.

Luecking (2009) propõe que todos os alunos com deficiência participem de programas de transição para o mercado de trabalho. Assim, durante o período em que o aluno estiver frequentando a escola, essa deverá propor ações como estágios e visitas, para que desperte no sujeito o interesse para o trabalho e perceba suas habilidades e vocações. Esses programas de transição ajudam o aluno com deficiência a obter as experiências de trabalho que tanto as empresas exigem.

²³ Nos EUA, no ensino médio há sistema de créditos e os alunos têm oportunidades de fazer algumas matérias eletivas.

Sob essa perspectiva foi desenvolvido o conceito de *emprego customizado*, que parte do pressuposto de que o sujeito com deficiência é capaz de produzir e trazer lucro para a empresa, se tiver adaptações e/ou suportes adequados em seu local de trabalho. A ideia de emprego customizado surgiu, nos Estados Unidos, de uma proposta contida no já mencionado *The Americans with Disabilities Act (ADA)*²⁴, denominada treinamento customizado. O princípio básico desse treinamento é aproveitar o que cada um faz de melhor e adaptar a atividade a ser desempenhada, de acordo com a habilidade do sujeito.

Essa concepção traz em si a filosofia chamada de “*win-win situation*” – “situação em que todos ganham”. Ou seja, o empregador ganha com a produção do funcionário (e, no caso do Brasil, cumpre as cotas) e esse, ganha os benefícios do emprego. Porém, o empregador não exigirá habilidades e/ou funções que o funcionário não poderá exercer no momento. Para tal, em alguns casos, a atividade designada para essa pessoa, será por meio da criação ou adaptação individualizada de um posto de trabalho que não existia, mas que faz falta, ou poderia contribuir para a empresa (REDIG, 2012, 2013; REDIG; MASCARO; CARLOU, 2013).

Em síntese, o emprego customizado é o resultado da reestruturação ou criação de atividades em um posto de trabalho. Para tal, é necessário combinar as habilidades e adequações para o trabalhador. A presença do *job coach* (instrutor) é importante para auxiliar o funcionário de forma específica na realização da tarefa (LUECKING, 2011).

Becerra, Montanero, Lucero e González (2008) descrevendo um programa de apoio laboral para pessoas com deficiência intelectual na Espanha, esclarecem que esse instrutor, também conhecido como “*preparador laboral / especialista en empleo*”, é um profissional cuja função é intermediar entre o trabalhador e a empresa, bem como desenvolver ou encontrar a melhor adaptação possível. O seu suporte deve ser exercido de forma decrescente (ou seja, aos poucos sua intervenção é reduzida) para que o funcionário desenvolva as tarefas, fazendo com que ele estabeleça as metas, planeje suas ações e supervisione os resultados de forma autônoma.

Para Griffin, Hammis e Geary (2011) o emprego customizado representa a individualização da relação de trabalho entre empregador e empregado, no que diz respeito à combinação das habilidades do funcionário com as necessidades da empresa. Segundo esses autores os principais aspectos do emprego customizado são:

²⁴ Para uma discussão aprofundada do documento citado, ver Oliveira, Goulart Júnior e Fernandes (2009).

- ✓ Identificar as possíveis atividades laborais do empregador;
- ✓ Identificar funções individualizadas, de acordo com os objetivos do candidato ao emprego, com base em suas aptidões, dificuldades e interesses;
- ✓ Atender às singularidades do candidato ao emprego, de acordo com as necessidades do empregador;
- ✓ Traçar o Perfil Pessoal Positivo (PPP) do indivíduo, com o objetivo de descobrir as possibilidades de emprego;
- ✓ Oferecer ajuda aos candidatos, quando necessário, na negociação da vaga de trabalho;
- ✓ Encontrar para o candidato um emprego em ambiente inclusivo na comunidade;
- ✓ Encontrar para o candidato um emprego que seja remunerado;
- ✓ Criar atividades laborais, de acordo com o PPP e as necessidades do empregador;
- ✓ Elaborar os apoios e suportes relacionados às atividades laborais e facilitar na negociação dos benefícios, como salário, plano de saúde.

Este tipo de proposta possibilita que indivíduos com deficiência desempenhem atividades laborais, de acordo com as suas possibilidades, evitando, assim que se tornem um peso para sua família e sociedade. A filosofia do emprego customizado, é significativamente diferente da predominante no emprego competitivo, porque a competição do mercado de trabalho é perversa com a pessoa com deficiência (GRIFFIN *et al*, 2011).

É importante, também, ressaltar a diferença entre *emprego customizado* e *emprego apoiado*, que são formas distintas de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. A primeira consiste na criação de uma nova ou a adaptação de uma função existente na empresa, combinando o interesse do funcionário com as necessidades do empregador, com o suporte do instrutor laboral. Na segunda, os funcionários são contratados para desenvolver uma atividade já existente na empresa, com suporte quando necessário (GRIFFIN *et al*, 2011; LUECKING, 2012).

Pode-se dizer que a atividade não é customizada apenas para a pessoa com deficiência, mas também para a empresa. O desafio é tentar encontrar um emprego em que o sujeito com deficiência seja bem sucedido e não procurar uma vaga já existente e tentar encaixar a pessoa. Porém, independente do modelo utilizado, com lembra Luecking (2012), qualquer forma de tentar empregar a pessoa com deficiência é válida, pois, em suas palavras, *trabalhar é bom!*

Pesquisas mostram que para facilitar o aprendizado e adaptação, a capacitação do funcionário com deficiência, realizada pelo instrutor, deve acontecer, de preferência no próprio local de trabalho (LUECKING, 2009; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011; CEZAR,

2012). Como discutido anteriormente, os empregadores, frequentemente, apontam a dificuldade de encontrar uma pessoa com deficiência preparada para desenvolver a função desejada. Grande parte não quer ter a responsabilidade de capacitar seus funcionários recém-admitidos. Não se pode esquecer, porém, que todos que ingressam em uma nova função ou emprego precisam de auxílio para aprender a rotina e o desenvolvimento das tarefas; logo, não se pode negar um mínimo de suporte para as pessoas com deficiência. Cezar (2012, p.114) conclui que “na verdade, o que falta é a adaptação das vagas às pessoas com deficiências. E esse é o processo pela qual se espera chegar à verdadeira sociedade inclusiva, que não necessitará mais de cotas, por ser o modelo ideal”.

Becerra *et al* (2008) acreditam que a adequação do trabalho à pessoa com deficiência intelectual deve ser baseada nas capacidades adaptativas do sujeito, como por exemplo, responsabilidade, gestão econômica e planejamento das atividades. Portanto, o processo de customização da atividade laboral, implica, também, que estes tomem consciência de seus interesses e habilidades, bem como suas dificuldades e limitações.

4.2 Procedimentos do emprego customizado

Antes de se encaminhar uma pessoa com deficiência a uma empresa ou instituição, é preciso um contato com a mesma, com o objetivo de conhecer sua organização, dinâmica de trabalho, seus pontos fortes e fracos. A partir dessas informações iniciais, pode-se estruturar a customização da atividade laboral de forma a beneficiar tanto o empregador quanto empregado. Os contatos com as empresas são fundamentais para facilitar a customização das atividades laborais e a descoberta de novas oportunidades de trabalho para as pessoas com deficiência (LUECKING, 2009, 2010, 2011, 2012, 2012a, 2013; MARTIN-LUECKING, 2012).

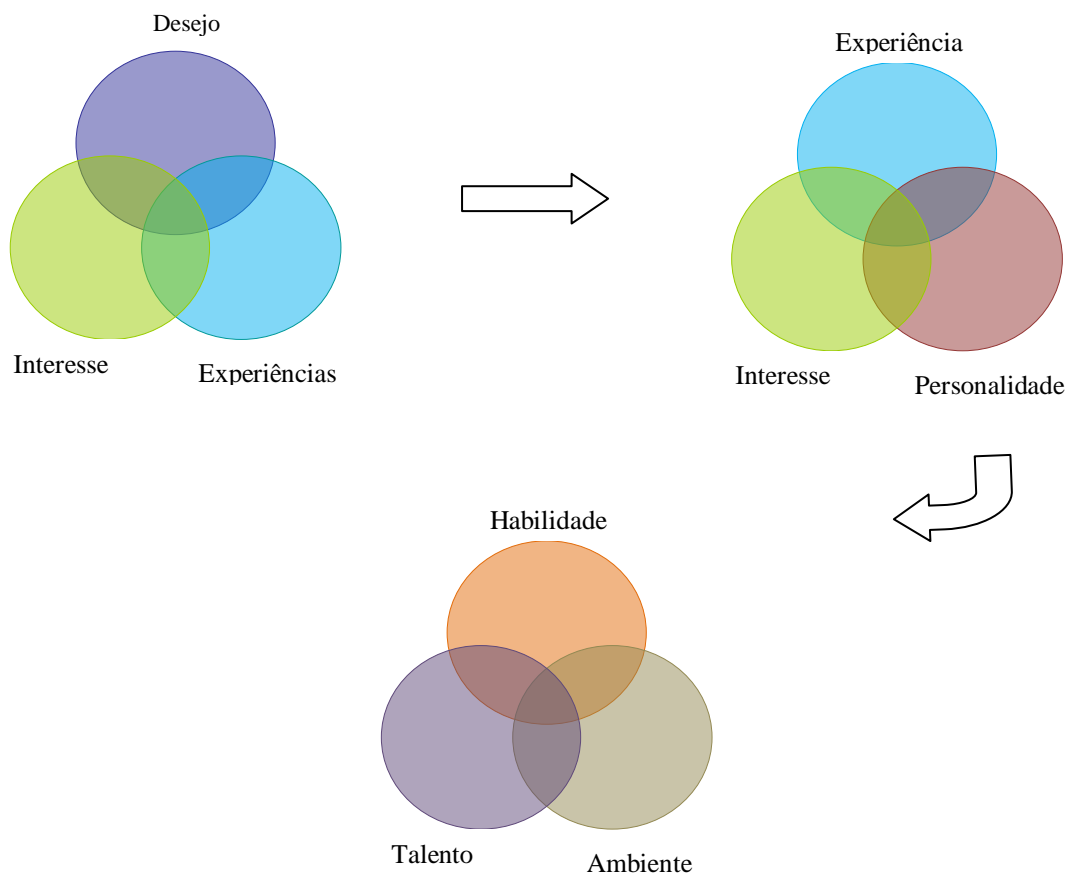
Uma maneira de garantir esse processo é a utilização de um procedimento denominado Perfil Pessoal Positivo (PPP – *Positive Personal Profile*). O PPP é compilado através de uma entrevista, no qual o sujeito com deficiência responderá perguntas sobre: 1) interesses e preferências; 2) experiências de vida e trabalho; 3) habilidades²⁵ e conhecimentos; 4)

²⁵ Esse item, no formulário original, está denominado como *Skills / Knowledge / Abilities*, porém a tradução na Língua Portuguesa seria *Habilidades e Conhecimentos*. “Há diferença na Língua Inglesa entre as palavras *skill* e *ability*, na qual a primeira significa a habilidade que a pessoa tem de realizar alguma coisa bem feita, porque

atividades que não quer fazer / que não gosta; 5) suportes e adaptações; 6) uso de transporte; 7) observações gerais.

Após, a coleta de informações é traçado o PPP, que pode ser esquematizado de acordo com a figura a seguir:

Figura 5 - Modelo de diagrama para traçar o Perfil Pessoal Positivo disponibilizado pela TransCen.



O PPP consiste na utilização de um inventário de habilidades, com o objetivo de visualizar as capacidades e potencialidades do sujeito (LUECKING, 2012a). Sendo assim, pode-se “transformar / ressignificar” características negativas em positivas, como por exemplo, a hiperatividade em energia (MARTIN-LUECKING, 2012). A ênfase nas

características positivas das pessoas com deficiência tem a finalidade de reforçar a noção de que todos podem trabalhar.

Na construção do PPP, é importante destacar as qualidades do indivíduo, ao invés do que ele não pode realizar. Outros procedimentos importantes para conhecer o sujeito e traçar o PPP, além de entrevistá-lo, são: conversar com seus familiares, amigos e profissionais que o atendem; observá-lo em atividades cotidianas; rever os seus documentos, como por exemplo, registros escolares e médicos. Para uma melhor compreensão da pessoa é necessário a participação na elaboração do PPP do próprio sujeito com deficiência e seus familiares, bem como demais indivíduos importantes na sua vida (amigos, vizinhos, membros da comunidade, profissionais da saúde e da educação, etc.). Ou seja, a organização do *network* da pessoa com deficiência facilita e otimiza a construção e descoberta do emprego customizado.

Seguindo o programa, o próximo passo após a elaboração do PPP é encontrar uma empresa ou instituição para empregar a pessoa com deficiência. Nesse momento, é fundamental que se investigue a comunidade, a vizinhança e diversos locais que se adequam aos interesses, potencialidades e dificuldades do indivíduo. Griffin, Hammis e Geary (2011a) sugerem que se procure observar na empresa alguns aspectos: 1) se existem capacitação e plano de treinamento para novos funcionários; 2) como é o processo de iniciação ao emprego; 3) se os empregados dividem os mesmos equipamentos e ferramentas; 4) quais são as regras de vestuário; 5) se há momentos para a interação entre os funcionários; 6) se há o costume de caronas entre os colegas de trabalho (o que facilita para as pessoas com deficiência que possuem dificuldade ou dependência para se locomoverem no trajeto casa x trabalho x casa); 7) se há agendamentos de reuniões de equipe ou treinamentos em serviço; 8) se há divisão de tarefas; 9) se a empresa ou instituição incentiva promoção e crescimento.

Caso já haja uma oferta de emprego com o cargo ou posto de trabalho já definido pelo empregador, o PPP será analisado com a finalidade de garantir que o sujeito possua o perfil para a função. Quando, ao contrário, não há uma vaga em vista, o instrutor laboral procurará oportunidades de emprego para que o sujeito possa se candidatar e customizará o posto de trabalho. Para tal, é fundamental que o coordenador visite várias empresas e faça uma lista das possíveis funções que poderão ser customizadas.

Nesses contatos e visitas iniciais é feito um inventário das características da empresa, para entender as demandas e o tipo de trabalho lá desenvolvido. Dessa forma, a negociação é baseada nas vantagens que a empresa terá na contratação da pessoa com deficiência (LUECKING, 2012). É importante, também, que o funcionário com deficiência possua um supervisor na empresa, responsável por fiscalizar suas tarefas no final de seu expediente, e

servir de referência para dúvidas ou problemas que possam surgir no cotidiano. Assim, ele se sentirá como membro da equipe, visto que, como os demais colegas de trabalho, ele terá um supervisor da própria empresa e não apenas um suporte externo.

Contudo, para a realização desse processo é importante também, que, pelo menos, no início, haja suporte e acompanhamento de uma pessoa qualificada (*job coach* – instrutor laboral) para capacitá-lo / auxiliá-lo no desenvolvimento da atividade. Esse acompanhamento acontece no próprio ambiente de trabalho. Entretanto, é aconselhável que antes de assumir efetivamente o emprego, que o sujeito tenha um “treinamento”, seja na própria empresa ou em outra instituição, como a escola, por exemplo. Não há um tempo definido para a manutenção do suporte do instrutor laboral, que dependerá, de cada caso individual.

Na etapa da capacitação e até mesmo depois, pode-se, usar diversos recursos pedagógicos para a realização da tarefa, como tabelas, desenhos das atividades, entre outros. A figura abaixo apresenta um exemplo de uma adequação pedagógica, utilizada como recurso para facilitar o trabalho de uma estagiária com deficiência intelectual na lanchonete de um hospital.

Figura 6 - Recurso pedagógico para facilitar na contagem (Fonte: autora, 2014).



De acordo com a figura 6, o trabalho consistia em organizar produtos alimentícios, como açúcar, sal, chá, biscoitos, etc, nas bandejas para pacientes do Hospital. Cada produto tinha uma quantidade específica, por exemplo, dez pacotes de chá de hortelã, 20 de açúcar, etc. Assim, para que a pessoa não errasse, e tivesse mais facilidade na execução de sua tarefa, foi confeccionada essa adaptação.

Frequentemente o regime de trabalho também precisa ser adaptado. Dependendo das dificuldades do indivíduo, ele poderá trabalhar, por exemplo, algumas horas por dia, duas ou três vezes na semana. Justamente, por ocupar uma função customizada, não é necessário que

cumpra a mesma carga horária dos demais empregados. Se o sujeito fizer parte de uma instituição ou programa de atendimento, nos outros dias da semana, ele poderá realizar outras atividades importantes para seu desenvolvimento, como esporte, dança, aprender a cozinhar, bem como atendimentos clínicos. Moraes *et al* (2009) lembram que pessoas com deficiência têm direito a uma jornada de trabalho diferenciada, o que também é reforçado no Manual que informa as regras para o cumprimento da Lei de Cotas (BRASIL, 2007). Entretanto, seu salário será proporcional ao trabalhado, conforme disposto no Decreto 3.289/99 (BRASIL, 1999; 2007).

Finalmente, é preciso se atentar, que, frequentemente, pessoas com deficiência necessitam de acompanhamento na locomoção entre sua residência e o local de trabalho. Assim, dependendo do caso, familiares, colegas de trabalho podem ajudar. Por isso, que customizar atividades laborais, é uma ação complexa que envolve uma rede de participantes e de etapas. Entretanto, é um dos caminhos viáveis para a inserção do jovem e adulto com deficiência no mercado de trabalho, na medida em que não se baseia apenas na sua escolarização, mas sim enfatiza suas habilidades.

4.3 Exemplos de atividades customizadas

Nos EUA, existem instituições, como a já citada, TransCen, ONG que oferecem suporte para jovens e adultos com necessidades educacionais especiais²⁶ nas escolas e outros ambientes, onde realizam programas de transição para o mundo do trabalho. A TransCen é sediada em duas cidades: uma na costa leste, em Washington / DC e, outra na costa oeste em San Francisco, Califórnia, sendo que nessa última, a ONG é denominada *Worklink*²⁷. Nessa sede, jovens e adultos podem participar do *Projeto Open Hand*, no qual auxiliam na preparação de alimentos para os desabrigados. Essa sede tem uma parceira com um hospital local, onde alguns jovens, ainda em idade escolar, estagiam pelo período de um ano; alguns trabalham em serviços gerais, outros na organização e armazenamento de produtos hospitalares e alimentícios. Também há um projeto de orientação vocacional para adultos com

²⁶ Nos Estados Unidos a clientela da Educação Especial é a mesma contemplada pela política brasileira, excluindo altas habilidades/superdotação, acrescida de dificuldades de aprendizagem originadas por diferentes motivos, como problemas de saúde, dislexia, déficit de atenção com hiperatividade, etc.

²⁷ *Worklink*, na tradução literal é “linha de trabalho”, mas significa “linha de montagem” de uma fábrica.

deficiências ou outras necessidades educacionais especiais. Essas pessoas possuem um nível de escolaridade mais elevado, alguns tendo completado a universidade²⁸.

Figura 7 - Jovem com autismo Projeto *Open Hand* em San Francisco, EUA.
(Fonte: autora, 2014)



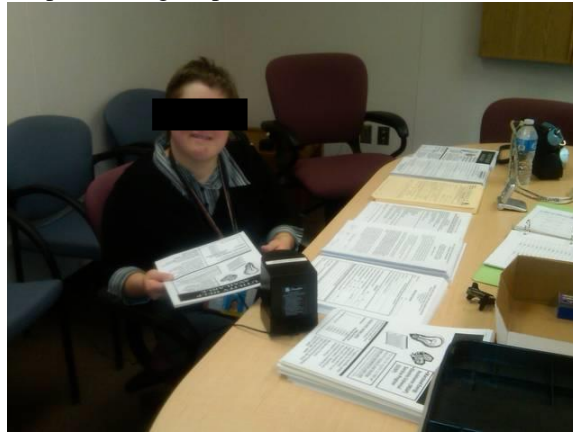
Como ilustração, apresentaremos, a seguir, alguns casos em que a inclusão laboral foi realizada com base no emprego customizado, para exemplificar a implementação desta metodologia. Lembramos que a customização não significa apenas a criação de uma atividade, mas também a adaptação de alguma função laboral já existente.

Emanuela²⁹ é uma mulher com diagnóstico de Síndrome de Down. Ela trabalha dois dias por semana, por três horas cada vez, em uma empresa onde tem como função organizar documentos e folderes, colocando-os em uma determinada ordem e grampeando-os. Para tal, é acompanhada por um instrutor indicado e pago pelo Governo. Ela também participa da equipe olímpica de natação de Washington. No seu caso, a customização consiste no fato dela ir, apenas duas vezes na semana, e sua função – organizar documentos que não havia, anteriormente, como posto de trabalho na empresa – libera outros funcionários para a execução de tarefas mais complexas. Ou seja, houve uma reestruturação no quadro organizacional, o que permitiu que Emanuela tivesse uma atividade laboral que trouxesse benefícios para a empresa.

²⁸ Essas atividades são desenvolvidas apenas na sede de San Francisco, na de Washington, é desenvolvido mais a transição da escola para a vida adulta e inserção no mercado de trabalho.

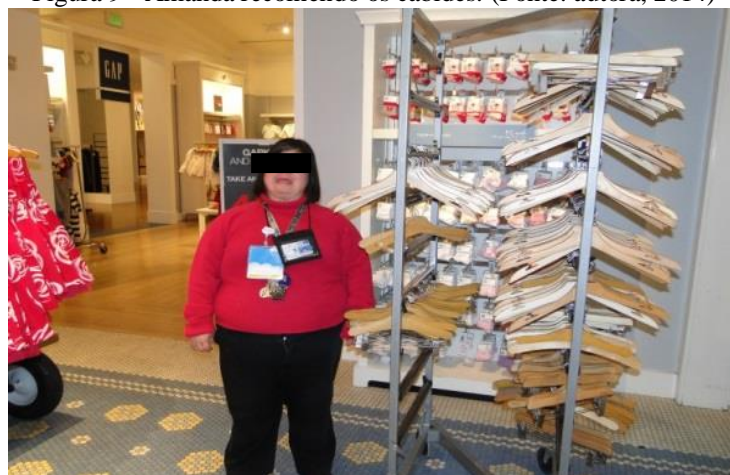
²⁹ Os nomes apresentados são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos.

Figura 8 - Emanuela separando e grampeando os documentos. (Fonte: autora, 2014)



Amanda também tem Síndrome de Down e é funcionária de uma loja de uma grande empresa americana do setor de roupas. Ela trabalha três horas por dia, duas vezes na semana, recolhendo os cabides que estão nas sessões feminina, masculina e infantil; depois leva os cabides para o estoque onde os organiza por tamanho e tipo. Posteriormente, arruma as roupas íntimas de acordo com o tamanho e modelo. A coordenadora da *Worklink* informou que no início foi difícil ensinar a Amanda o serviço de arrumação das roupas íntimas, então realizaram uma capacitação em duas etapas: primeiro foi ensinado os diferentes tamanhos dos sutiãs e depois foi apresentado as letras que acompanham os mesmos³⁰. O mesmo procedimento foi feito para as calcinhas. Antes desse emprego, Amanda trabalhava em uma loja, limpando cabines, mas ela não gostou do serviço.

Figura 9 - Amanda recolhendo os cabides. (Fonte: autora, 2014)



Miguel é um rapaz com deficiência intelectual, empregado em uma loja de uma grande empresa americana do setor de artigos esportivos. Ele também trabalha três horas por dia,

³⁰ Nos EUA, a numeração dos sutiãs é composta por letras e números, como 40C, 42B e assim por diante.

duas vezes na semana, colocando as “etiquetas” que indicam os tamanhos nos cabides e pendurando roupas nas araras. Devido ao seu comprometimento cognitivo, executa essas tarefas bem devagar, porém ajuda na arrumação da loja, liberando os demais funcionários para atendimento ao público. Antes de Miguel, ser contratado não existia um funcionário responsável por esse trabalho, essa função foi criada para ele e trouxe um grande benefício para a dinâmica da loja. Miguel precisa de ajuda para realizar o trajeto casa ao trabalho e vice-versa.

O último exemplo é de um rapaz com deficiência múltipla – Rafael –, que trabalha há 11 anos em uma empresa de revistas em quadrinhos japonesa, respondendo e-mails de fãs sobre dúvidas com relação aos gibis, atualizando o facebook e blog. Ele foi selecionado para esse serviço por ser uma pessoa que conhece bem essas histórias. Ele já faz um horário mais extenso, trabalhando quatro horas por dia, de segunda a sexta-feira. Essa função também foi criada especificamente para o Rafael, pois a empresa não havia atentado para esse nicho tecnológico e de que necessitava de um funcionário para realizar essa tarefa. Foi necessário utilizar um mouse adaptado para que Rafael pudesse utilizar o computador. Por isso, essa atividade é considerada como uma customização do trabalho.

Figura 10 - Rafael em sua mesa de trabalho. (Fonte: autora, 2014)



Nessas visitas, observamos que os empregadores estão bastante satisfeitos com o serviço desempenhado pelos funcionários com deficiência e não se importam se algo não estiver no lugar certo, pois os outros funcionários também não fazem todas as suas funções com 100% de perfeição.

Em síntese, para inclusão deste público no mercado de trabalho é importante que as empresas atentem para três aspectos fundamentais. O primeiro é a *entrada no mercado de trabalho*, que só poderá se efetivar se forem garantidas condições e suportes para que o

sujeito com deficiência possa encontrar uma função que se enquadre aos seus desejos e habilidades. Como já dito, não se trata somente de contratar para cumprir a lei, mas contratar por acreditar na sua capacidade. O segundo aspecto se refere à *permanência no trabalho*, não basta contratar, é importante garantir condições de trabalho, como recursos adaptados, tempo diferenciado, acessibilidade física e de comunicação, entre outras. Isso significa condições de trabalho baseadas nas suas necessidades e habilidades, mas para isso, o empregador precisa conhecer o seu funcionário e definir a função que ele executará tendo em mente o primeiro aspecto. Deve-se também, de acordo com Silva (2006) levar em consideração a satisfação do trabalhador, além do retorno financeiro.

Finalmente, para que a contratação não tenha o viés assistencialista, a *produtividade* precisa ser levada em conta. É preciso garantir que o sujeito desempenhe bem suas tarefas e mostre resultado, mas para isso, o empregador necessita ter conhecimento da meta personalizada que foi proposta para esse funcionário e das condições oferecidas. Para Silva (2006, p.234) “a formação e o desempenho de uma atividade produtiva é direito do cidadão que possui deficiência, constituindo-se esta em estratégia principal, senão a única, para sua inclusão”.

A inclusão laboral, para Becerra *et al* (2008), é um dos mais complexos e importantes desafios, pois exige apoios educacionais, econômicos e sociais. Todavia, não se pode cometer o erro de focar apenas na pessoa com deficiência ou no ambiente. É preciso encontrar o equilíbrio entre as partes, para que consiga realmente incluir esses sujeitos no mercado de trabalho, garantindo assim, a *win-win situation*, além de uma melhor qualidade de vida para eles e seus familiares.

Com base nessas considerações, o objetivo deste estudo, conforme já definido, foi a inclusão de quatro jovens e adultos com deficiência intelectual em atividades laborais em uma universidade pública. Essa experiência seguiu, de forma adaptada à realidade local, métodos utilizados pela TransCen, como a elaboração do PPP e customização do trabalho.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: PLANEJAR É PRECISO!

As ideias, como os frutos, precisam amadurecer. As ideias, como os fetos, precisam ser alimentadas e mantidas na placenta da imaginação até atingirem a idade e o desenvolvimento suficientes para nascer, vir à luz, enfrentar os embates da existência

Grisa

Fazer pesquisa, como lembra André (2001), é produzir conhecimento de forma sistematizada e rigorosa. Em uma investigação os dados são coletados e analisados, exigindo do pesquisador um estudo teórico amplo, o que demanda tempo e dedicação. A pesquisa educacional é mais significativa quando agrega teoria e prática, sendo resultado de um processo de reflexão e crítica (LUDKE, PUGGIAN, CEPPAS; CAVALCANTE; COELHO, 2001). Para que os objetivos esperados sejam atingidos é essencial que o delineamento metodológico seja adequado, as etapas da pesquisa bem planejadas e articuladas.

5.1 Opção metodológica: do planejamento à ação

Segundo Thiollent (2011, p.85) na investigação científica é necessário “produzir ideias que antecipem o real ou que delineiam um ideal”. Portanto, para a realização do presente estudo, de caráter qualitativo, optamos pela metodologia da pesquisa-ação. Há diversos estudos no campo da Educação Especial que utilizam esse tipo de metodologia (GLAT; PLETSCHE, 2012; MASCARO, 2012; MARTINS, 2010; NAUJORKS, 2010; MENEZES, 2012; entre outros).

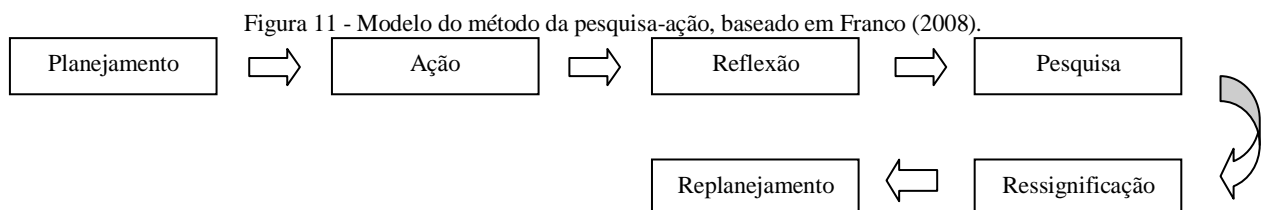
A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. A pesquisa-ação, por sua vez, configura-se como uma

pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.14).

Esse tipo de pesquisa tem a função de diagnosticar, acompanhar e avaliar uma situação, bem como buscar soluções para problemas encontrados no campo. Trata-se de uma investigação aplicada, pois o pesquisador se envolve no objetivo do estudo (MARTINS, 2010). Entretanto, a pesquisa-ação não é uma simples intervenção ou prestação de serviço. Thiollent (2011, p.22-23) acrescenta que a pesquisa-ação pode ser qualificada quando houver uma ação direta dos atores envolvidos na situação problema e que essa ação tenha um caráter investigativo, sendo sistematicamente elaborada e conduzida, construindo junto. Segundo o autor esse tipo de metodologia é uma estratégia de pesquisa social na qual:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados .

Pimenta (2006) acrescenta que em uma pesquisa-ação é necessário que haja um envolvimento dos sujeitos da/na pesquisa e que a partir da contínua intervenção, ocorra mudanças na ação, por meio da reflexão. Portanto, para o sucesso desse método, é preciso “uma reflexão permanente sobre a ação” (JESUS, 2010, p.150). Para Franco (2008) as etapas da pesquisa-ação seguem um curso cíclico, baseado em etapas contínuas que visam ações mais ajustadas às necessidades do grupo e reflexões sobre a pesquisa, como mostra o esquema a seguir:



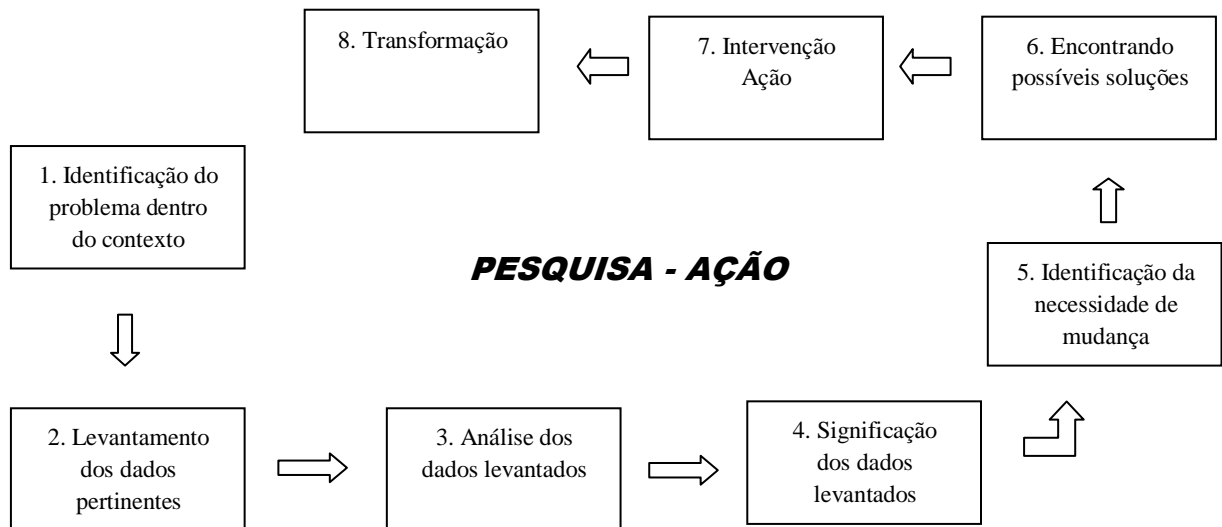
Para Koerich, Backes, Sousa, Erdmann e Albuquerque (2009) essa metodologia pretende fornecer aos pesquisadores mecanismos para responder com maior eficácia aos problemas vividos, sob a forma de uma ação transformadora. Neste contexto, podemos considerar que nosso estudo se aproxima da chamada pesquisa-ação crítica, a qual

considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo (JESUS, 2010, p.148).

De acordo com Glat e Pletsch (2012) a pesquisa-ação possibilita não só a produção de conhecimento, mas também desdobramentos práticos. É um método em que se constrói com os participantes de forma colaborativa; é democrática; crítica e interpretativa. Segundo Jesus (2010) essa metodologia tem uma perspectiva crítica, na medida em que considera a voz dos participantes, não se limitando apenas, ao registro e interpretação. Para Koerich *et al* (2009, p.719) a pesquisa “coloca-se então, como uma importante ferramenta metodológica capaz de aliar teoria e prática por meio de uma ação que visa à transformação de uma determinada realidade”. Essa metodologia tem sido bastante utilizada na Educação, Saúde, e outras áreas aplicadas (GLAT; PLETSCHE, 2012; KOERICH *et al*, 2009, OLIVEIRA, M., 2008; PIMENTA, 2005, entre outros).

Para Glat e Pletsch (2012) uma das principais características da pesquisa-ação é a flexibilidade, pois os desdobramentos são tecidos de acordo com a situação estudada. Entretanto, isso não significa que se abra mão do rigor metodológico e da sistematização dos procedimentos de coleta e análise de dados (GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014).

Figura 12 - Modelo de diagrama que apresenta as etapas da pesquisa-ação (KOERICH *et al*, 2009, p.718)



De acordo com Koerich *et al* (2009) a pesquisa-ação segue um movimento circular de compartilhamento, subjetivação e participação coletiva, como demonstrado no diagrama abaixo:

Seguindo o esquema da figura 12, no caso do presente estudo, após a identificação do problema – definido como inserção de pessoas com deficiência intelectual em atividades laborais, a partir do emprego customizado –, foi iniciado o levantamento dos dados. Essa etapa constituiu-se de reuniões e entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, conforme será descrito posteriormente.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados bastante utilizada em pesquisas nas áreas humanas e sociais (CARLOU, 2014, MANZINI, 2004; REDIG, 2010, OLIVEIRA, M., 2008; etc). É importante salientar o caráter de interação entre o pesquisador e o participante, pois nesse tipo de entrevista, não há uma ordem rígida para a sequência das perguntas, embora haja um roteiro, esse pode ser adaptado em cada situação. Para o uso de entrevistas semiestruturadas é necessária elaboração de um roteiro para alcançar o objetivo pretendido e que garanta ao pesquisador coletar as informações desejadas, além de auxiliar na interação social com o participante (MANZINI, 2003). É fundamental que as entrevistas sejam gravadas em áudio (ou áudio-vídeo) e transcritas posteriormente para a análise.

Segundo Ludke e André (1986, p.33-34) o “entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da

entrevista”. O uso de entrevistas facilita o acesso rápido às informações desejadas, além de permitir correções e esclarecimentos em dados coletados por outros procedimentos.

Para Manzini (2003, p.11) entrevistas são pertinentes para responder a três tipos de questionamentos: “(a) questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações; (b) questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise; e, (c) questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas”.

Além da análise das entrevistas, é preciso que seja traçada uma estratégia para aplicação dos demais procedimentos da pesquisa, como observação e intervenção. Pesquisas científicas utilizam diferentes procedimentos de observações. No presente estudo privilegiamos a chamada *observação participante* que consiste na interação do pesquisador com os sujeitos ao mesmo tempo em que colhe os dados. Para Flick (2009), o pesquisador ao “mergulhar” no campo poderá observar as variáveis existentes, mas também influenciará com a sua participação. Este autor (2009, p.207) aponta sete características da observação participante:

1. Um interesse especial no pensamento e na interação humana vistos a partir da perspectiva de pessoas que são *insiders* ou membros de situações e de ambientes específicos;
2. Localização no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana como o fundamento da investigação e do método;
3. Uma forma de teoria e de teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana;
4. Uma lógica e um processo de investigação ilimitada, flexível, oportunista, e que requer uma redefinição constante daquilo que seja problemático, baseada em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana;
5. Uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade e qualitativos;
6. O desempenho de um ou mais papéis de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos do campo; e
7. O emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações.

É importante que o pesquisador não seja um estranho no campo, mas que se reconheça como parte integrante e fundamental do cenário. Thiollent (2011, p.85) acrescenta que “não se trata apenas de observar e descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento”. Para tal, Jaccoud e Mayer (2010) acreditam na necessidade de um registro sistemático e completo das observações, que pode ser feito por um instrumento conhecido como diário de campo (MASCARO, 2012, PLETSCHE, 2009). Essas anotações consistem na descrição das atividades de pesquisa, podendo fazer relação teórica aliada à interpretação da situação. É fundamental a descrição exaustiva das observações, na medida em que desse relato serão extraídos os dados a serem analisados.

Portanto, os procedimentos utilizados consistiram em: entrevistas semiestruturada, observação participante com o auxílio do diário de campo. Vale ressaltar a importância da definição e planejamento das etapas e instrumentos utilizados na pesquisa, pois, assim, o estudo seguirá de forma coerente aos objetivos traçados.

5.2 Participantes da pesquisa: sujeitos primários e secundários

5.2.1 Sujeitos primários: alunos da Escola Especial Favo de Mel

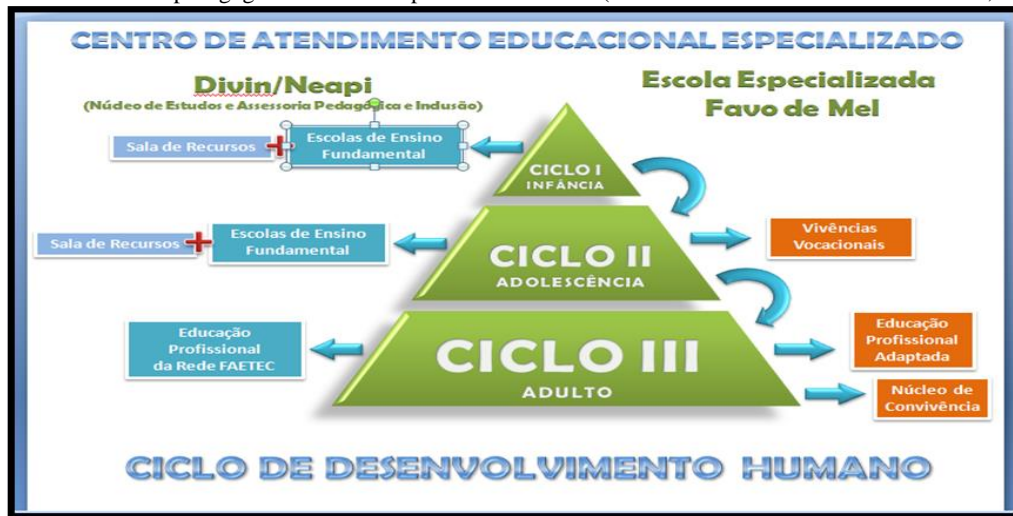
Os participantes primários da pesquisa foram alunos da Escola Especial Favo de Mel, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC)³¹. Essa instituição oferece, além de escolarização básica para alunos com deficiência intelectual (dos cinco anos à idade adulta), cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Em 2004 a escola iniciou um processo de transformação em Centro de Atendimento Especializado em Educação Profissional Favo de Mel – Caep, seguindo os preceitos da LDB (BRASIL, 1996) e da Resolução n. 4 de 2009³² (BRASIL, 2009). A unidade de ensino possui aproximadamente 200 alunos e sua proposta curricular é “pautada no princípio de educar na diversidade, o que envolve modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias, na organização didática e na organização de tempo” (MASCARO, FOGLI, ROCHA; OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.1-2). Sua filosofia é baseada no eixo “Trabalho como princípio educativo”. A organização curricular é dividida em ciclos de desenvolvimento, conforme indicado na figura abaixo:

³¹ A Faetec é vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT) e oferece ensino básico e profissionalizante gratuito nos diversos níveis de escolarização.

³² Essa proposta de ressignificação da Escola Especial Favo de Mel contou com a participação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ - ProPEd, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e do Projeto Integrando da Academia Brasileira de Ciências - ABC (ESCOLA ESPECIAL FAVO DE MEL, 2011).

Figura 13 - Estrutura pedagógica da Escola Especial Favo de Mel (ESCOLA ESPECIAL FAVO DE MEL, 2011).



Para atender à demanda das novas políticas educacionais brasileiras de Educação Inclusiva, a unidade escolar passou a oferecer cursos de Formação Inicial Continuada – FIC, para os alunos, formação em serviço para seus professores, além de serviços prestados à comunidade. Esses cursos são oferecidos na modalidade presencial, articulando teoria e prática, seguindo os propósitos do Programa Jovem Aprendiz do Ministério do Trabalho e Emprego³³, e são disponibilizados pela escola³⁴, para alunos a partir dos 18 anos de idade³⁴. Atualmente a Escola Especial Favo de Mel oferece os seguintes cursos de formação inicial e continuada: auxiliar de cozinha, auxiliar de jardinagem, auxiliar de serviços gerais, cumim (auxiliar de garçom), contínuo-reprografia (auxiliar de escritório) (ESCOLA ESPECIAL FAVO DE MEL, 2011).

Para a seleção dos participantes, dois professores da escola (sujeitos secundários, que serão apresentados mais adiante) indicaram seis alunos: quatro do curso de auxiliar de contínuo-reprografia (secretaria e demais setores administrativos) e dois de serviços gerais (limpeza). Um dos critérios para participação era de que os alunos estivessem matriculados no turno da tarde, na medida em que este seria o horário do treinamento em serviço. Esta é uma determinação do regulamento da escola, possibilitando que os professores pudessem acompanhá-los nas atividades laborais. Foram privilegiados alunos desses cursos, pois, conforme será apresentado mais adiante, atendiam às demandas da Faculdade de Educação da UERJ, local onde foi realizado o treinamento.

³³ O Programa Jovem Aprendiz tem por finalidade oportunizar experiências laborais para os jovens e adultos antes do seu primeiro emprego. As atividades propostas não podem estender por mais de seis horas diárias e sem prejuízo escolar.

³⁴ Os cursos de FIC das demais unidades da Faetec são abertos para alunos a partir de 14 anos.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no recrutamento dos participantes primários “treinandos”, conforme denominados na escola, os quais são apresentados na tabela a seguir. É importante ressaltar que embora tenham sido indicados seis alunos, apenas quatro participaram da pesquisa. Levou-se em consideração para a seleção dos sujeitos, entre outros fatores, alunos que enfatizaram no seu PPP desejo de trabalhar.

Quadro 3 - Tabela representativa com os dados dos alunos indicados pelos professores (Fonte: autora, 2014).

ALUNOS³⁵	CURSO	IDADE³⁶	TEMPO NA INSTITUIÇÃO
Eduardo*	Auxiliar de Serviços Gerais	27 anos de idade	14 anos
Tatiana*	Auxiliar de Serviços Gerais	22 anos de idade	15 anos
Samanta	Auxiliar de Contínuo-Reprografia	21 anos de idade	13 anos
Pedro*	Auxiliar de Contínuo-Reprografia	25 anos de idade	15 anos
Rodrigo	Auxiliar de Contínuo-Reprografia	19 anos de idade	02 anos
Lucas*	Auxiliar de Contínuo-Reprografia	25 anos de idade	13 anos

Conforme indicado no quadro 3, com exceção do Rodrigo, todos os demais frequentavam a escola especial há mais de dez anos. Isso significa que os sujeitos passaram praticamente toda a sua escolarização nessa instituição, participando de todos os ciclos; por ocasião da pesquisa frequentavam o ciclo III.

5.2.2 Sujeitos secundários

Os sujeitos secundários da pesquisa constituíram cinco grupos: 1) professores (dos alunos na escola especial); 2) gestores (funcionários da Faculdade de Educação que ocupavam cargos de chefia); 3) instrutores laborais (assistentes de pesquisa); 4) mães (dos alunos) e 5) funcionários da Faculdade de Educação (que lidaram com os alunos durante o estágio).

³⁵ Os nomes são fictícios. Os alunos marcados com asterisco nessa figura, o que mais adiante será explicado, foram selecionados para participar da pesquisa.

³⁶ A idade e o tempo de permanência são referentes à 2012 quando a pesquisa foi iniciada.

Conforme já mencionado, a indicação dos alunos participantes foi feita por dois professores dos cursos profissionalizantes da Escola Especial Favo de Mel, conforme indicado no quadro 3. Eles eram docentes novos na instituição, contratados em 2011. Apenas os professores 1 e 2 responderam os questionários, indicando os alunos para a seleção; porém, na etapa prática, de acompanhamento no estágio, o professor 1 não participou, cabendo aos professores 2 e 3, essa responsabilidade. É interessante constatar que apenas o professor 3 tinha magistério em nível superior e formação específica para atuar com pessoas com deficiência.

Quadro 4 - Tabela representativa dos dados dos professores (Fonte: autora, 2014).

PROFESSORES	FORMAÇÃO	CURSO
Professor 1	Técnico em administração e formação de professores – nível Ensino Médio.	Auxiliar de contínuo-reprografia
Professora 2	Técnico em informática.	Auxiliar de serviços gerais
Professor 3	Pedagogo com pós-graduação (especialização) em Educação Inclusiva	Auxiliar de contínuo-reprografia

Visando levantar às demandas do ambiente de trabalho onde seria realizado o treinamento, conforme será explicado mais adiante, foram entrevistados quatro professores e uma funcionária técnico-administrativa que atuavam em cargos de gestão na Faculdade de Educação da UERJ: 1) Diretora da Faculdade de Educação; 2) Vice-Diretora da Faculdade de Educação; 3) Coordenadora Administrativa e Chefe da Secretaria da graduação presencial; 4) Coordenadora das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura à Distância (EAD)³⁷; 5) Coordenador do curso de Pedagogia à Distância (EAD).

É importante mencionar que a Diretora da Faculdade de Educação era a única participante deste grupo que, inicialmente, estava ciente que os treinandos seriam alunos de uma escola especializada para deficiência intelectual³⁸. Embora suas respostas na entrevista possam, por essa razão, ser consideradas “tendenciosas”; pelo cargo que ocupava, sua visão

³⁷ Os cursos de Pedagogia e Licenciatura à distância oferecidos pela Faculdade de Educação da UERJ, estão vinculados ao Centro de Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ): um consórcio entre as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e a FAETEC, em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Cecierj. Maiores informações acessar o site <http://www.cederj.edu.br/fundacao/>

³⁸ Trata-se da Prof^ª. Rosana Glat, orientadora desta tese.

em relação à necessidade de mão de obra na instituição, era fundamental para a implementação do trabalho dos estagiários.

Para o acompanhamento dos treinandos no ambiente de trabalho, participaram como “instrutores laborais”, além da pesquisadora, três auxiliares de pesquisa – duas alunas concluintes do curso de Pedagogia (com experiência em projetos de Educação Especial) e uma funcionária do Gabinete da Direção (com graduação e especialização em Educação Especial), como apresenta a tabela a seguir:

Quadro 5 - Tabela representativa dos dados dos instrutores laborais. (Fonte: autora, 2014).

INSTRUTOR LABORAL	FUNÇÃO	ALUNO ACOMPANHADO
Instrutora Laboral 1	Secretária do Gabinete da Direção da Faculdade de Educação	Pedro
Instrutora Laboral 2	Aluna do curso de Pedagogia	Lucas
Instrutora Laboral 3	Aluna do curso de Pedagogia	Eduardo e Tatiana
Instrutora Laboral 4	Pesquisadora	Eduardo e Tatiana

A participação das instrutoras laborais foi fundamental para o andamento da pesquisa, visto que, acompanhavam as atividades e auxiliavam os treinandos na execução das mesmas, quando necessário. As instrutoras foram voluntárias, selecionadas a partir de seu interesse na temática do estudo.

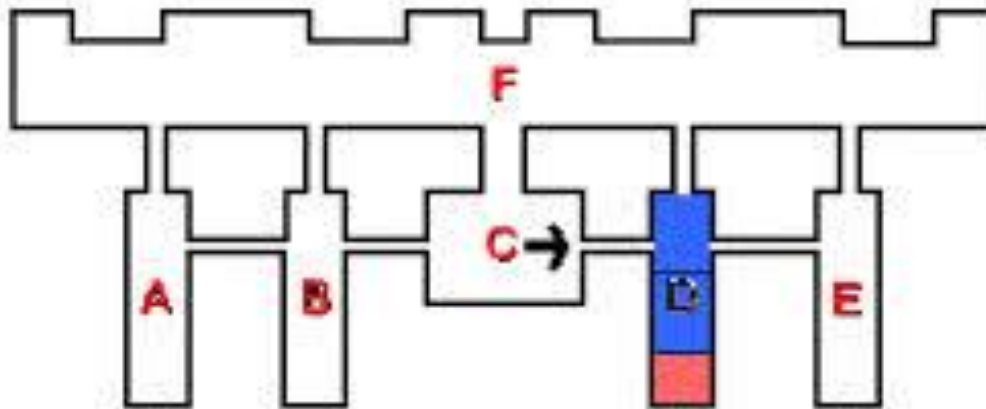
Também foram considerados sujeitos secundários as mães dos treinandos, as quais tiveram uma atuação constante no dia-a-dia da pesquisa, duas funcionárias do Programa de Pós-Graduação da UERJ (ProPEd) e um técnico-administrativo, que conviveram com os treinandos no período do estágio. Embora inúmeros funcionários técnico-administrativos e professores da Faculdade de Educação conviveram com os treinandos, esses três foram considerados sujeitos secundários pelo seu envolvimento com a proposta, inclusive solicitando que um dos participantes fosse alocado na secretaria do ProPEd.

5.3 Cenário: Faculdade de Educação da UERJ - o ambiente de trabalho

A Faculdade de Educação³⁹ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ está situada no Campus Maracanã⁴⁰. Contempla o curso de graduação em Pedagogia e disciplinas pedagógicas das demais licenciaturas, nas modalidades, presencial e à distância. Também agrega o Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd e alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo um deles em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Faculdade de Educação localiza-se no 12º andar do Pavilhão João Lira e ocupa quatro blocos (A, B, E, F). No bloco B estão situados o gabinete da Direção, as secretarias dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas presencial e à distância e da pós-graduação *lato sensu*, a sala de professores, o laboratório de tutoria da EAD e secretaria de departamentos. No bloco A estão núcleos e salas de pesquisa dos docentes. Já no bloco E está a biblioteca e no F as salas de aula e os Programas de Pós-Graduação.

Figura 14 - Mapa de um andar da UERJ (Fonte: internet).



Os treinandos atuaram nos blocos A, B e F. Os treinandos de auxiliar de contínuo-reprografia ficaram no gabinete da Direção [B] e na secretaria do ProPEd [F]. Já os de auxiliar de serviços gerais, trabalharam em praticamente toda a Faculdade de Educação, como secretarias, corredores, núcleos e salas de aulas.

³⁹ Para maiores informações acessar o site <http://www.educacao.uerj.br/>

⁴⁰ A UERJ possui outras duas unidades acadêmicas voltadas para a formação de professores: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) no município de Duque de Caxias e a Faculdade de Formação de Professores (FFP) em São Gonçalo.

As imagens⁴¹ a seguir ilustram, o ambiente de trabalho em que a pesquisa foi desenvolvida e as atividades exercidas pelos treinandos.

Figura 15 – Espaço da UERJ e treinandos



(a) Entrada da UERJ, local da pesquisa. (Fonte: internet).



(b) Treinandos de auxiliar de serviços gerais em um dos núcleos da Faculdade de Educação, recolhendo o lixo da sala (Fonte: autora, 2014).



(c) Treinando de auxiliar de contínuo-reprografia na secretaria do ProPEd / UERJ, com a instrutora laboral, colocando as pastas na ordem alfabética (Fonte: autora, 2014).



(d) Treinando de auxiliar de contínuo-reprografia no gabinete da Direção, organizando a mesa de lanche (Fonte: autora, 2014).

⁴¹ A pesquisa possui direito de imagem dos treinandos.

5.4 Procedimentos

5.4.1 Procedimentos iniciais

O primeiro passo para a realização deste estudo foi o envio do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. Após sua aprovação, foram realizados encontros com os gestores da instituição especializada e da Faculdade de Educação da UERJ, com o objetivo de apresentar o projeto e obter autorização para o seu desenvolvimento.

Devido à natureza inovadora da proposta, foi estabelecido um convênio entre a UERJ e a FAETEC, através do Centro de Estágios – Cetreina⁴². Embora a Universidade já possuísse uma parceria com a referida instituição para recebimento de estagiários do ensino médio, esta requisitou um novo contrato para os alunos dos cursos de formação inicial e continuada (FIC), entre os quais se incluem os alunos da Escola Especial Favo de Mel, participantes deste estudo. Vale ressaltar que, em função desta demanda, todos os estudantes dos cursos de FIC da rede, podem agora estagiar na UERJ. O contrato com cada aluno tem a duração de seis meses, podendo haver renovação por igual período. Entretanto, foi decidido pela FAETEC, que apesar da possibilidade de renovação do contrato, cada grupo de treinando só atuaria por seis meses, dando oportunidade para novos alunos. Durante o período de treinamento / estágio, eles recebem uma bolsa auxílio, paga pela FAETEC.

Com a consolidação dessa parceria, no final do período do treinamento os alunos receberam um certificado e uma carta de recomendação, comprovando seu estágio na Universidade (Apêndices A e B⁴³). Essa declaração é um documento importante, pois servirá como uma referência quando se candidatarem a futuros empregos.

Depois da apresentação do projeto, os gestores da escola especializada e da Faculdade de Educação assinaram um termo de compromisso (Anexos A e B), autorizando o desenvolvimento do estudo em suas instituições. Os alunos selecionados e seus responsáveis, por sua vez, após tomarem ciência da natureza do estudo, assinaram o Termo de

⁴² O Cetreina é o órgão da UERJ, vinculado à Sub-Reitoria de Graduação, responsável pela organização e acompanhamento dos estágios, tanto dos alunos da própria universidade quanto os das outras instituições que realizam estágios na UERJ. Para maiores informações acessar o site <http://www.cetreina.uerj.br/cetreina/index.html>

⁴³ Colocamos nesses apêndices apenas um modelo de certificado e uma carta de recomendação.

Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando e aceitando participar do mesmo (Anexo C)⁴⁴.

Após obtida a autorização das instituições, foi realizado um encontro com os professores da escola especializada para apresentação da proposta. Na ocasião foi solicitado aos docentes dos cursos de auxiliar de serviços gerais e contínuo-reprografia (os quais, como já mencionado, atendiam à demanda da Faculdade de Educação), que indicassem os estudantes que eles consideravam adequados para participar da pesquisa.

5.4.2 Pesquisa de campo

A pesquisa, propriamente dita, foi constituída de quatro fases: 1) seleção dos treinandos e análise do ambiente de trabalho (junho de 2012 a agosto de 2012); 2) atuação dos treinandos no ambiente de trabalho (setembro de 2012 a março de 2013); 3) depoimentos dos familiares sobre a experiência (março de 2013) e 4) percepção dos funcionários da Faculdade de Educação sobre a atuação dos treinandos (agosto de 2013).

Conforme mencionado, participaram do estudo quatro treinandos – dois do curso de auxiliar de serviços gerais e dois do curso de auxiliar de contínuo-reprografia –, os quais foram acompanhados na realização das atividades por três instrutores laborais. Os procedimentos e ações em cada uma dessas fases serão detalhados a seguir.

5.4.2.1 FASE 1: seleção dos treinandos e análise do ambiente de trabalho

Seguindo os pressupostos do modelo de emprego customizado discutidos no Capítulo 4, a Fase 1 da pesquisa compreendeu dois momentos: a) o recrutamento e seleção dos treinandos, a partir da construção do Perfil Pessoal Positivo – PPP e b) a análise das necessidades do ambiente de trabalho que pudessem ser atendidas pelos treinandos. Essas etapas aconteceram concomitantemente, porém, para melhor compreensão, serão descritas separadamente.

⁴⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também foi assinado pelos participantes secundários.

5.4.2.1 a) Após a indicação, pelos professores dos seis alunos que poderiam ser possíveis participantes do projeto, foi realizada uma reunião com eles e seus responsáveis, com o objetivo de expor a proposta e sanar dúvidas. A única responsável que não pôde comparecer foi a da Tatiana, embora ela própria estivesse presente⁴⁵. Nesta reunião foi explicado aos pais e alunos que o estágio envolveria atividades laborais na Faculdade de Educação da UERJ, durante dois dias na semana (3ª e 4ª feiras, das 15:30h às 17:30h, com 15 minutos de intervalo para o lanche).

Os responsáveis ficaram entusiasmados, porém perguntaram se os treinandos receberiam salário. Foi informado que até aquele momento a parceria com a UERJ ainda não estava consolidada e que o pagamento ficaria de encargo da FAETEC, o que se confirmou posteriormente. Vale observar que esta dúvida foi oriunda do receio de algumas mães de que se seus filhos recebessem um salário da UERJ perderiam o - BPC, e neste caso, seus filhos não iriam participar. Foi explicado que, como o auxílio seria pago pela FAETEC na forma de bolsa de estágio, esse não acarretaria no cancelamento do BPC.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Anexo D) com os candidatos. Todas as entrevistas foram individuais, tendo sido gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente. Por sugestão dos professores da escola estas foram organizadas simulando uma entrevista de emprego, para que mesmo os alunos que não fossem selecionados, pudessem vivenciar esta experiência. Segundo Luecking (2009, 2012, 2012a) simular entrevistas de seleção de emprego é uma oportunidade para a capacitação dos sujeitos com deficiência para a realidade que encontrarão no mundo do trabalho. O roteiro de entrevista foi baseada em uma adaptação de um modelo de questionário⁴⁶ utilizado pela TransCen, simulando uma situação real de entrevista de emprego.

Os professores dos alunos participantes responderam por escrito a um questionário (seguindo o roteiro de entrevistas utilizado para os alunos), também com base em um modelo utilizado pela TransCen, com o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem dos treinandos. Esse questionário foi deixado com a Coordenadora da escola e após o preenchimento pelos instrutores, os mesmos foram entregues à pesquisadora.

A partir das informações obtidas nas entrevistas iniciais com os alunos e nos questionários respondidos pelos instrutores, foi traçado o PPP de cada um dos seis candidatos. Este procedimento, conforme discutido no Capítulo 4, tem o objetivo de determinar

⁴⁵ Após várias tentativas da Coordenação foi agendada uma reunião com essa mãe.

⁴⁶ Este foi traduzido para a Língua Portuguesa e adaptado para os propósitos deste estudo com a autorização da TransCen.

habilidades, interesses e dificuldades do sujeito, visando sua inserção em atividades laborais. A partir da análise dos PPPs, foram selecionados quatro treinandos – dois de serviços gerais e dois de contínuo-reprografia para atuarem como estagiários na Faculdade de Educação, partindo do desejo dos alunos em atuarem na Faculdade de Educação e da demanda de mão de obra da instituição.

5.4.2.1 b) Concomitantemente à seleção dos futuros treinandos, foram realizados encontros informais e entrevistas com cinco funcionários, docentes e funcionários técnico-administrativos – da Faculdade de Educação – para a análise do ambiente de trabalho. Para tal foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado pela pesquisadora (Apêndice C). Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente.

A análise do ambiente de trabalho, conforme já explicado, objetivou compreender o funcionamento das atividades exercidas neste espaço, para identificar necessidades da instituição e possíveis tarefas ou postos de trabalho para inserção dos treinandos. No decorrer deste processo percebeu-se a importância de se designar um funcionário da Faculdade que atuasse como “supervisor”, acompanhando as atividades dos treinandos, e se tornando sua referência na instituição. Foi escolhida para tal função uma das secretárias do Gabinete da Direção, que tinha experiência na área de Educação Especial e se interessou pelo projeto.

Com base nas informações obtidas nas entrevistas e questionário, foi construída a customização das tarefas que os treinandos exerceriam. Como será descrito posteriormente, e seguindo o modelo de emprego customizado, foram criadas algumas funções específicas para eles. Contudo, no decorrer do estudo, outras tarefas foram adicionadas, inclusive por conta da maior aceitação dos treinandos pela comunidade da Faculdade de Educação.

5.4.3 FASE 2: atuação dos treinandos no ambiente de trabalho

A Fase 2, a pesquisa-ação propriamente dita, consistiu na customização das tarefas que os treinandos desempenhariam (Apêndice D, E e F) e o acompanhamento dessas atividades laborais.

Antes do início do estágio foi realizado um encontro individual com os instrutores laborais que auxiliaram a pesquisadora no treinamento para apresentação da proposta. Durante o decorrer da pesquisa, periodicamente, foram feitas outras reuniões para discutir e

avaliar o andamento do estudo. Esses encontros ocorriam, geralmente, durante o horário de lanche, antes ou depois do expediente dos treinandos.

Para os treinandos foi realizada, inicialmente, demonstração prática e explicativa das atividades que estariam desempenhando: como coletar o lixo, arrumar as salas de aula, etc. Em alguns momentos, foi necessário que a pesquisadora e instrutores laborais demonstrassem mais de uma vez a atividade, e ajudassem na sua execução.

Essa capacitação, como sugerido por Luecking (2009, 2012, 2012a) aconteceu no próprio ambiente de trabalho, em situação real. Não foi preciso um treinamento extenso, pois os treinandos já haviam sido capacitados nos respectivos cursos de FIC do qual eram concluintes.

Os treinandos selecionados ficaram encarregados, *a princípio*, de exercer as seguintes funções:

Quadro 6 - Tabela representativa das funções dos treinandos (Fonte: autora, 2014).

TREINANDOS	FUNÇÃO
Alunos do curso de auxiliar de contínuo e reprografia	Arrumar as mesas do Gabinete da Direção; organizar, entregar, guardar e rasgar documentos; receber as pessoas; atender telefone; tirar fotocópias ⁴⁷ .
Alunos do curso de auxiliar de serviços gerais	Molhar as plantas; recolher o lixo; varrer as salas dos professores; arrumar as salas de aula, recolhendo o lixo e apagando os quadros.

Os professores dos cursos de FIC da escola especializada acompanharam os treinandos no início do seu estágio na Faculdade de Educação, para auxiliar na sua ambientação ao novo espaço. A presença desses profissionais foi importante para que os sujeitos se sentissem mais confiantes e confortáveis; porém, assim que possível foi descontinuada. O acompanhamento efetivo dos treinandos nas atividades laborais foi realizado pelos *instrutores laborais* (auxiliares de pesquisa).

A atuação dos treinandos, durante todo o processo da pesquisa, foi registrada em diário de campo tanto pela pesquisadora quanto pelos instrutores laborais. Para tal, foi adaptado o modelo de diário de campo utilizado em pesquisas anteriores (MASCARO, 2012; PLESTCH, 2009). Em algumas ocasiões, os treinandos foram fotografados e filmados em suas atividades e prestando depoimentos.

⁴⁷ Essas atividades eram divididas entre os dois treinandos, visto que, eles atuavam em espaços separados, como será explicado nos próximos capítulos.

Quadro 7 - Modelo de registro em diário de campo, baseado em Pletsch (2009) e Mascaro (2012).

Diário de campo	
Alunos:	
Data:	Horário:
1) Interação com colegas:	
2) Interação com a instrutora e demais funcionários:	
3) Comunicação do aluno:	
4) Participação nas atividades propostas, como autonomia, por exemplo:	
5) Recursos utilizados pela instrutora:	
6) Proposta laboral desenvolvida para os treinandos :	
7) Observações:	

Além do registro descritivo, foi elaborada uma tabela de tarefas desenvolvidas com indicação do nível de suporte necessário, adaptado de Walter (2006) para as atividades laborais. Esse instrumento teve como objetivo analisar o nível de intervenção dos instrutores laborais e da pesquisadora na realização das tarefas e avaliar o grau de autonomia que os treinandos adquiriram durante o processo.

Quadro 8 - Tabela para acompanhamento dos suportes oferecidos aos treinandos (Fonte: autora, 2014).

Aluno do curso de auxiliar em contínuo e reprografia 1	
Data: / /	
Pontuação dos suportes: 0 a 4.	
Atividade	Tipo de suporte
Organizar documentos em ordem alfabética	
Rasgar documentos	
Guardar documentos	
Entregar documentos	
Aluno do curso de auxiliar de serviços gerais	
Data: / /	
Pontuação dos suportes: 0 a 4.	
Atividade	Tipo de suporte
Molhar as plantas	

Retirar o lixo	
Varrer a sala	
Arrumar a sala de aula	

Aluno do curso de auxiliar em contínuo e reprografia 2	
Data: / /	
Pontuação dos suportes: 0 a 4.	
Atividade	Tipo de suporte
Arrumar a sala	
Arrumar documentos em armários	
Atender as pessoas	
Arquivar documentos	
Tirar fotocópias	
Atender o telefone	
Arrumar o lanche / café	

Os níveis de suporte variavam de zero a quatro, sendo:

- ✓ 0: não realiza a atividade nem com ajuda, ou seja, não consegue realizar o comando dado;
- ✓ 1: realiza a atividade com apoio físico do instrutor laboral, ou seja, é preciso que o instrutor realize a atividade juntamente com o treinando;
- ✓ 2: realiza a atividade com apoio verbal do instrutor laboral. É necessário que o instrutor oriente de forma verbal, cada ação da atividade;
- ✓ 3: realiza a atividade com supervisão. Isso significa que o treinando realiza a atividade com o apoio visual do instrutor. Esse fica apenas olhando o trabalho;
- ✓ 4: realiza a atividade independentemente. Não há mais necessidade da presença do instrutor laboral.

Conforme o sujeito ia se sentindo mais confiante e desempenhando as tarefas com maior autonomia, o suporte e acompanhamento eram gradativamente reduzidos. A avaliação do desempenho era feita pela pesquisadora e/ou instrutores laborais, através da tabela de tarefas, a qual era preenchida todos os dias. Essa tabela foi importante para o registro do

desenvolvimento e evolução dos treinandos, durante a pesquisa. Serviu, também, como base para adaptações de procedimentos, inclusão de novas tarefas, retirada de suporte, etc.

5.4.4 FASE 3: percepção da família

A princípio, estavam previstas entrevistas semiestruturadas com os familiares dos treinandos após o estágio, para tentar perceber se houve mudança de comportamento em casa, como consequência da experiência de trabalho. Porém, na reunião de encerramento do estágio, da qual participaram os treinandos, instrutores laborais e as mães, essas, espontaneamente começaram a discorrer sobre o estágio e suas expectativas em relação aos seus filhos. Seus depoimentos foram gravados em vídeo, transcritos, constituindo-se, portanto, dados adicionais do estudo.

5.4.5 Percepção dos funcionários da Faculdade de Educação após o treinamento

Nessa etapa, que ocorreu em agosto de 2013, após o término do estágio, quando foram feitas entrevistas semiestruturadas (Apêndice G) com as secretárias do ProPEd (Joana e Flávia)⁴⁸ que trabalharam diretamente com o Lucas, além de um técnico-administrativo (Fernando)⁴⁹ que atuou diretamente com Pedro, Eduardo e Tatiana. Como nas demais entrevistas, essas também, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente.

5.5 **Desenho da pesquisa**

As etapas da pesquisa aconteceram concomitantemente, porém serão apresentadas separadamente. Momento com os treinandos, com os gestores e com os familiares. Portanto, para melhor ilustrar todos os procedimentos da pesquisa, foram elaborados alguns esquemas:

⁴⁸ Nomes fictícios.

⁴⁹ Nome fictício.

Figura 16 - Figura ilustrativa das etapas do processo da pesquisa. Etapa com os treinandos (Fonte: autora, 2014).

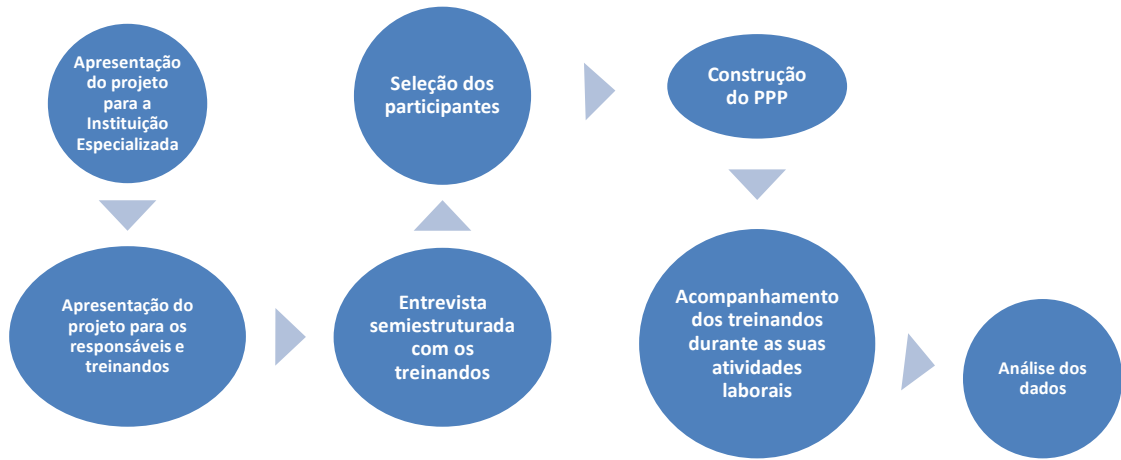


Figura 17 - Figura ilustrativa das etapas do processo da pesquisa. Etapa inicial com os gestores da Faculdade de Educação da UERJ e etapa final com os funcionários que atuaram com os treinandos (Fonte: autora, 2014).

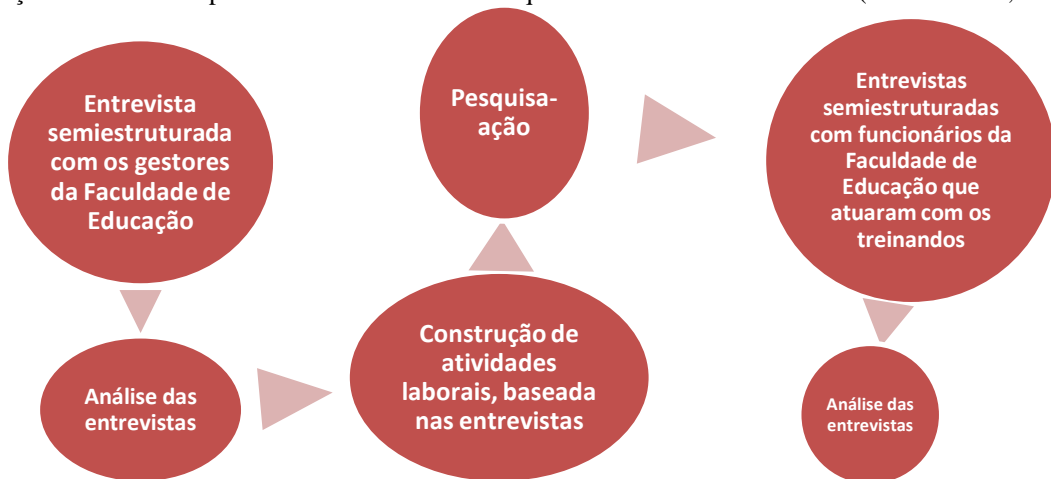
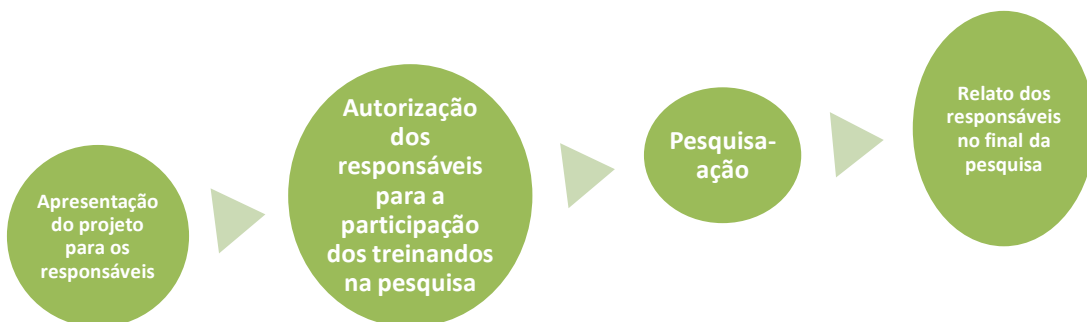


Figura 18 - Figura ilustrativa das etapas do processo da pesquisa. Etapa com os responsáveis dos treinandos (Fonte: autora, 2014).



5.6 Procedimentos de análise de dados

Segundo Franco (2008, p.121) “uma pesquisa deve produzir conhecimentos a partir da coleta de dados que vai realizando”. Por isso, é importante que a etapa da análise de dados seja bem elaborada para que o estudo crie novas reflexões, para futuros trabalhos acadêmicos, além de contribuir para a melhora da prática.

Como lembram Ludke e André (1986, p.48) “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.” Neste sentido, construiu-se um conjunto de categorias descritivas relacionando a reflexão da prática com o referencial teórico estudado. Franco (2008) acrescenta que a análise / avaliação das práticas, dos dados, já está implícita na metodologia, pois o ato de replanejar contribui para isso. O importante é que no final da pesquisa os participantes tenham apreendido comportamentos e atitudes que melhorarão a sua prática cotidiana.

A análise dos dados aconteceu de forma contínua durante a pesquisa, com base nos registros do diário de campo e da tabela de tarefas. Os dados adicionais, como o relato das mães e as entrevistas semiestruturadas com as secretárias do ProPEd e o técnico-administrativo, foram considerados após o término da pesquisa, através da análise qualitativa com seleção de eixos temáticos. De acordo com Duarte (2004, p. 221-222), nesse tipo de análise os eixos temáticos podem ser escolhidos pelo pesquisador antes das entrevistas ou diante do material coletado, a partir dos conteúdos recorrentes nas falas dos entrevistados. Para essa autora “a análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos”. Sendo assim, como aponta Pletsch (2010) há três etapas: a pré-seleção, exploração do material e interpretação dos dados. A primeira é a organização dos dados, retomando aos objetivos da pesquisa; a segunda, organização dos dados de forma a indicar áreas temáticas e a terceira, a interpretação, propriamente das entrevistas.

6 ANÁLISE DO AMBIENTE DE TRABALHO E CONSTRUÇÃO DO PERFIL PESSOAL POSITIVO DOS TREINANDOS

“Assim: a pessoa não sabe ler, não sabe escrever. Por exemplo, eu sei escrever o meu nome, a gente já aprendeu, ela [professora] ensinou o tempo todo... coordenação motora... esses negócios todos, a gente conseguiu aqui fazer. Esse curso agora, que a gente está fazendo de limpeza é importante para aqueles que trabalham e precisam fazer esse curso”

Tatiana.

A primeira fase da pesquisa envolveu entrevistas com diferentes atores: gestores da Faculdade de Educação, professores da escola especializada e os treinandos indicados como potenciais participantes primários. Os dados obtidos nessas entrevistas, que serão discutidos a seguir, serviram de base para: a) identificação das necessidades do local de trabalho e determinação do tipo de tarefas que os treinandos poderiam desempenhar; b) seleção dos treinandos que seriam os sujeitos do estudo; c) construção do perfil pessoal positivo (PPP) dos sujeitos.

6.1 Entrevistas com gestores da Faculdade de Educação: análise do ambiente de trabalho

Uma das estratégias principais do programa de emprego customizado, como já discutido, contempla a análise prévia do ambiente de trabalho. Conhecer a dinâmica do espaço de trabalho e entender as demandas da empresa ou instituição, é fundamental para que se possa selecionar candidatos adequados para as posições disponíveis, bem como desenhar as adaptações e suportes pertinentes.

Para esse fim, antes do ingresso dos treinandos na Faculdade de Educação da UERJ, foram entrevistados, conforme mencionado, cinco gestores: a Diretora e a Vice Diretora, o Coordenador do curso de Pedagogia à Distância (EAD) que também tinha função de

Coordenador de Monografia presencial, a Coordenadora do módulo pedagógico das Licenciaturas à Distância (EAD) e a Chefe de Secretaria da graduação presencial (Coordenadora Administrativa). Para possibilitar uma visão mais fidedigna das demandas institucionais, inicialmente foi informado aos participantes que o objetivo da entrevista era identificar necessidades da Faculdade para a contratação de estagiários da FAETEC, que estariam participando de um projeto de pesquisa. Somente ao final da entrevista foi explicado que os treinandos seriam alunos de uma escola especializada para deficiência intelectual. Apenas a Diretora da Faculdade, orientadora desta tese, estava a par, no momento de sua entrevista, da natureza da proposta.

Como procedimento geral, após a explicação inicial do projeto e assinatura do termo de consentimento, foi solicitado aos participantes que descrevessem as tarefas que eram desenvolvidas rotineiramente e o funcionamento do(s) setor(es) onde atuavam mais diretamente. A seguir, era perguntado ao entrevistado: “Em que lhe ajudaria ter um assistente por algumas horas no dia?”⁵⁰.

“Depende da qualificação dessa pessoa” (Vice Diretora da Faculdade de Educação).

“Alunos, por exemplo, da Faculdade da FAETEC que tivessem uma especialização... não sei se têm essa especialização... mas que pudessem trabalhar, por exemplo, com a parte de materiais ligados à informática” (Coordenador do Curso de Pedagogia - EAD).

Conforme mencionado, apenas a Diretora da Faculdade sabia que os treinandos eram alunos da escola especial. Assim, verificamos que a demanda apontada pelos entrevistados era, na maioria dos casos, para funções que exigiam certo grau de qualificação, o que, a priori, eliminaria sujeitos com deficiência intelectual.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das falas dos gestores da Faculdade de Educação:

⁵⁰ Retirado do vídeo “Customized Employment – creating opportunities and solutions”. Disponível no site <http://www.dol.gov/dol/media/webcast/20110610-odep-ce/20110610-odep-ce-3.htm> Acessado no dia 11 de julho de 2012.

Quadro 9 - Tabela representativa da descrição da análise do local de trabalho – Faculdade de Educação da UERJ (Fonte: autora, 2014).

LOCAL	FUNÇÃO	NECESSIDADES DO SETOR
Gabinete da Direção	Apoio à Direção, trabalho administrativo e atendimento aos funcionários, professores e alunos da Faculdade, assim como demais setores da Universidade, bem como do público em geral.	<p>“Nós precisamos de ajuda aqui no Gabinete, pois tem alguns momentos em que os telefones tocam ao mesmo tempo, além de pessoas que chegam para pedir informação. Então, seria interessante ter um estagiário aqui para auxiliar nesses serviços”. (Diretora).</p> <p>“Eu acho que a gente tem um quadro de funcionários bom, tem alguns ainda com uma formação, em termos de escolaridade, antiga, mas que se bem aproveitados... Eu acho que ainda falta, primeiro, particularmente no meu caso, conhecer a dinâmica para tentar tirar, em termos de pessoal, de cada pessoal o que essa pessoa pode dar de melhor.” (Vice-Diretora).</p>
Secretaria da Faculdade de Educação – modalidade presencial.	Atendimento aos alunos dos cursos presenciais de Pedagogia e Licenciaturas; emissão de declarações; inscrição em disciplinas; lançamento de notas; acompanhamento da vida acadêmica dos alunos.	<p>“Para melhorar é? Eu preciso capacitar mais os funcionários novos que estão entrando concursados, porque assim, hoje a gente tem um atendimento bem legal aqui. Os alunos gostam, elogiam, não vejo muitas dificuldades nem necessidades não. Só esse treinamento para os novos concursados que estão chegando”. (Chefe da Secretaria da graduação presencial)</p>
Secretaria dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas na modalidade de EAD	Trabalho administrativo dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas na modalidade de EAD; atendimento aos alunos e tutores; lançamento de notas; recebimento e distribuição das avaliações para os tutores e pólos de ensino; acompanhamento da vida acadêmica dos alunos; recebimento de documentos.	<p>“É com relação às provas, tem muita coisa aqui que um estagiário poderia fazer e que deixaria a K., que é uma secretária que só vem duas vezes na semana [...] podia deixar isso que a K. faz, que eu vou te dizer agora o que é, por conta de um estagiário. Certamente, deixando para a K. tarefas de maior responsabilidade, de maior, vamos dizer assim, competência, que é no computador, na plataforma. [...] Têm muitas avaliações que têm que ser arquivadas, têm outras que voltam pro pólo. Então, tem uma movimentação que é o semestre inteiro, porque são quatro, quatro não, são cinco provas, duas à distância e três presenciais. [...] Então, ali é um vulto, uma quantidade de provas absurdas, então a gente tem que estar sempre renovando essas caixas, nós temos umas caixas por disciplina [...] Enfim, tem um material que certamente o estagiário poderia ficar com essa incumbência. Seria um trabalho, assim necessário, porque a K. está deixando de fazer outros, talvez, de maior responsabilidade”. (Coordenadora de Licenciatura à distância).</p> <p>“Eu ali [Secretaria de EAD, curso de Pedagogia] eu tenho um número hoje de funcionários que acaba, efetivamente, dando conta.” (Coordenador do curso de Pedagogia à distância).</p>
Coordenação de	Recebimento, organização e catalogação	“Na própria coordenação de monografia, eu

Monografia - modalidade presencial.	das monografias entregues pelos alunos do Curso de Pedagogia presencial.	<i>tenho duas bolsistas, na verdade, talvez precisasse de mais uma que pudesse estar ali recebendo o material; que pudesse estar ali, digamos, auxiliando alguma coisa, com a sala aberta, recebendo uma ficha de aluno, recebendo um CD. [...] Eu acho que de repente, também, poderia ser uma possibilidade, porque eu tenho horários ali que são horários que não são cobertos durante um tempo pelos alunos bolsistas, entendeu? Eu poderia ter alguém ali trabalhando com a gente na monografia em um serviço mais, digamos, administrativo e simples. [...]”.</i> (Coordenador de monografia do curso de Pedagogia presencial).
-------------------------------------	--	---

Chama atenção que a Coordenadora de Licenciatura à distância, mesmo sem saber da proposta específica deste estudo, apresentou uma visão que converge com a proposta do programa do emprego customizado: criação de novas tarefas, que permitiriam aos demais funcionários se dedicar a tarefas mais complexas ou importantes. Em outras palavras, customizar emprego implica identificar funções que sobrecarregam os atuais empregados e que poderiam ser direcionadas para os funcionários com deficiência.

Os treinandos selecionados para atuar na Faculdade de Educação eram alunos oriundos dos cursos de auxiliar de serviços gerais e auxiliar de contínuo-reprografia. Porém, conforme ilustrado no quadro 9, não foi detectada demanda de estagiários para esse segundo curso na secretaria da graduação presencial e da EAD, já que os funcionários existentes foram considerados suficientes para cobrir o serviço desses setores. Por outro lado, o relato dos gestores mostrou que o Gabinete da Direção e coordenação da EAD dos cursos de Licenciaturas, poderiam ser beneficiados, com o auxílio nas atividades administrativas.

Entretanto, tanto a Diretora da Faculdade quanto a Chefe da Secretaria da graduação presencial, ressaltaram, em suas entrevistas, que havia necessidade de treinandos do curso de serviços gerais, para limpeza dos espaços, coleta de lixo, arrumação das salas de aula, etc.

“Olha, a limpeza aqui na universidade como um todo, ela é precária porque essa manutenção diária de limpeza, de esvaziar latas de lixo é feita, mas uma limpeza mesmo, de mobiliário, ela não é feita, se nós não solicitarmos, aí... Às vezes fica difícil porque são poucos os funcionários de limpeza pra fazer esse tipo de serviço”. (Chefe da Secretaria da graduação presencial).

“Uma área que a gente precisa muito e, que a gente não tem, é essa questão que tem a ver com a limpeza e organização. Embora a Universidade tenha uma firma terceirizada, ela não dá conta. [...] Com o pessoal da limpeza tem dois problemas: um é que eles vêm de manhã e algumas salas estão fechadas; então varrem só as salas abertas, aí as latas de lixo quando se vai ver estão cheias. Outros fazem limpeza geral cedo, mas a quantidade de pessoas que frequenta... quando chega nove e meia da manhã já está tudo imundo. Tirando o fato de que realmente tem que se começar um trabalho de educação ambiental para as pessoas cuidarem mais,

mas... por exemplo, às vezes não tem nem espaço na lata de lixo, você vai no banheiro está faltando material. Eu acho que se alguém pudesse ficar circulando, vendo as coisas que estão começando a ficar sujas, limpar, está acabando o papel higiênico... Às vezes quando a gente vai saber o pessoal já está reclamando há dois dias que não tem papel higiênico. A gente não pode sair aqui do Gabinete toda a hora e ir verificar em todos os banheiros se está com papel higiênico ou não está com papel higiênico. Então, acho que isso seria uma coisa que iria ajudar muito, tanto nessa parte de manutenção diária como em faxinas pontuais. Um dia quando precisar de alguém para limpar os vidros, aí, vem cá. Fica uma tarde, ou então podia fazer um planejamento, como se faz em casa, de faxina geral maior. É, nós vamos agora, quando os professores tiverem... é porque agora estamos em um período de greve... quando estiver tudo funcionando vamos tentar a sala dos professores, porque aí lá vai ter cafezinho, vai ter coisas, vai ser legal ter também alguém naquela sala pra não ficar desarrumada, pra ver as coisas que se precisa, não é?” (Diretora).

Pelas falas, foi visto que seria mais viável concentrar o recrutamento e seleção dos treinandos no curso de auxiliar de serviços gerais. É interessante constatar que o Coordenador do curso de Pedagogia à Distância embora, tenha dito que em seu setor não precisava de funcionário, ao final da entrevista, após ser informado que os treinandos possuíam deficiência intelectual, lembrou que a Coordenação de Monografia poderia se beneficiar de um estagiário⁵¹. Outra possibilidade por ele levantada seria auxiliar no setor de audiovisual, ou então como office-boy.

“Na realidade, acho que se fosse, digamos, outro nível de aluno, é, seria isso, seria trabalhar com essas outras, esses outros lugares. Mas, talvez, ali mesmo, por exemplo, o próprio audiovisual, queira ou não o audiovisual, entrega a chave, é na realidade, anotar ali que o professor pegou o material, pegou um carrinho, ir lá fechar uma sala. Eu acho que ali também funcionaria”.

A escolarização, formação e alfabetização ainda são critérios para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Mesmo atividades que parecem simples, como citado na fala acima (trabalhar no audiovisual) envolvem anotações para saber qual professor pegou determinado material. Portanto, um dos grandes desafios para inserção laboral de grande parte das pessoas com deficiência intelectual é encontrar atividades que não exijam ser alfabetizado.

Quando alguns entrevistados foram informados que os treinandos seriam sujeitos com deficiência intelectual, observou-se uma mudança de semblante e comentários como “*ah é difícil!*”, “*Será que não irão cair daqui do 12º andar? É perigoso!*”, “*Quem irá supervisioná-los? Você?*”. De acordo com Goffman (1988), a insegurança apresentada nas

⁵¹ No momento da entrevista, o setor de monografias estava sob a supervisão do Coordenador do curso de Pedagogia à distância. Porém, quando iniciamos o estágio houve uma mudança na coordenação, e o setor entrou em reorganização. Assim, consideramos que não seria, na ocasião, um espaço adequado para o desenvolvimento de atividades laborais para os treinandos do curso de auxiliar de contínuo e reprografia.

falas, remete à ideia do padrão social hegemônico, ou seja, as identidades real e virtual do sujeito com deficiência. Sendo assim, Nepomuceno e Carvalho-Freitas (2008, p.84) apontam que

(...) as pessoas que compartilham desta concepção têm na norma seu padrão de avaliação, sendo a deficiência considerada um “desvio” ou “doença” que necessita de cuidados especiais dos profissionais da saúde. A possibilidade de inserção das pessoas com deficiência para quem compartilha dessa visão se dá mediante a reabilitação e a adequação delas ao sistema social. Além de considerar que as pessoas com deficiência assumem atitudes inadequadas no trabalho, provocando situações embaraçosas, são mais propensas a acidentes, têm problemas de relacionamento e devem ser alocadas em setores específicos da empresa.

Inclusive, alguns entrevistados sugeriram convocar os docentes e funcionários técnico-administrativos da Faculdade para uma reunião em que esses estagiários fossem apresentados, “a fim de não causar tumultos”. Porém, foi explicado que numa perspectiva de inclusão, não há porque chamar atenção, antecipadamente, para o fato de que haveria pessoas com deficiência intelectual trabalhando na instituição. Essa atitude reflete uma visão assistencialista, que contempla a ideia de que os sujeitos com deficiência devem ser cuidados, considerando o sentimento de compaixão.

Alguns comentários foram emblemáticos, expressando dúvida sobre a capacidade desses sujeitos de cumprir com tarefas laborais: “*se ele tem condições*”; “*serviço mais administrativo e simples*”. Alguns gestores também questionaram a segurança de ter esses indivíduos trabalhando na Faculdade de Educação sozinhos: “*funcionaria com o apoio de alguém ali junto?*”. Em suma, ficou claro, que parte dos entrevistados tinha uma imagem estereotipada do deficiente intelectual como alguém muito comprometido. Porém, parafraseando Glat (1992, p.69) “é um grave erro se considerar pessoas portadoras de deficiência mental [intelectual] como um grupo homogêneo em si”.

Outros entrevistados, porém, reagiram positivamente à oportunidade de conviver com esses sujeitos e de proporcioná-los uma experiência profissional.

“[...] qualquer ajuda será muito bem-vinda e eu acho que vale a pena o que vocês estão fazendo!”

A partir da análise do ambiente de trabalho obtida pelas informações prestadas pelos gestores em suas entrevistas, foi definido que os treinandos de auxiliar de contínuo-reprografia, inicialmente, atuariam no Gabinete da Direção e na sala da Coordenação de Licenciatura à distância. Entretanto, como será visto no próximo capítulo, no decorrer da

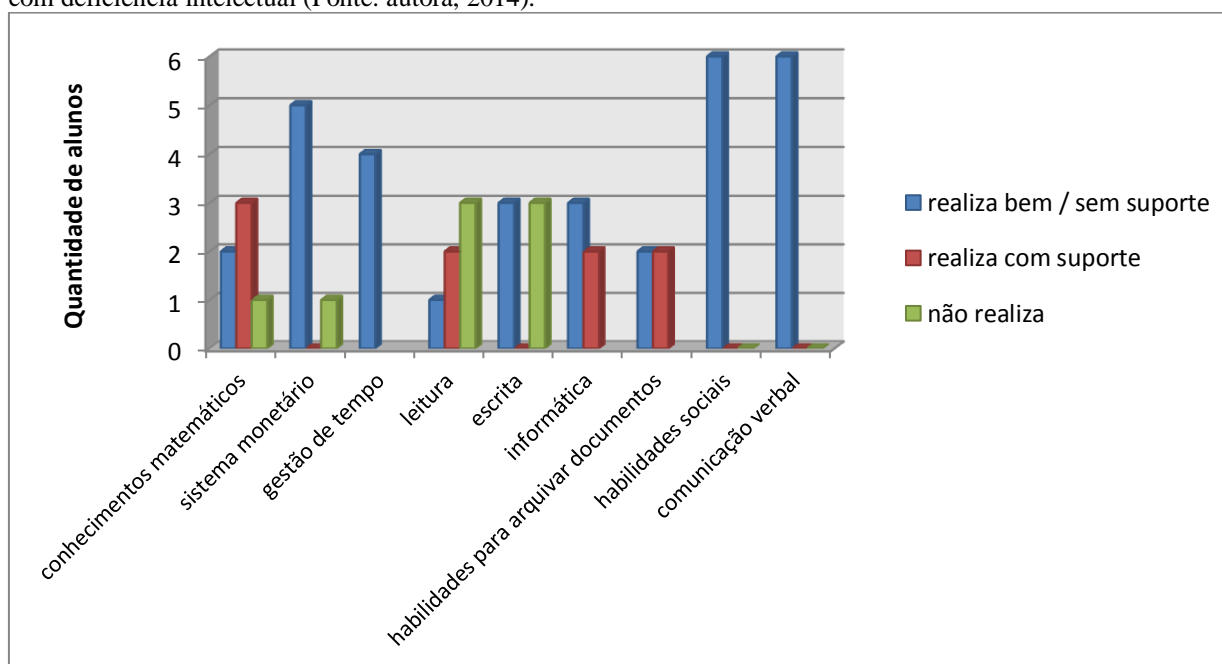
pesquisa, houve o remanejamento de um dos treinandos para a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), por solicitação espontânea do setor. Os estagiários de auxiliar de serviços gerais atuaram em todos os espaços da Faculdade.

6.2 Entrevistas com os professores da escola especializada sobre os alunos com deficiência intelectual: conhecendo os treinandos

Após terem indicado seis alunos como possíveis candidatos para participar da pesquisa, os dois professores dos cursos de FIC da escola especial, responderam por escrito, a um questionário, como explicado no capítulo 5.

O gráfico 2 sintetiza a visão dos professores em relação às habilidades e conhecimentos dos seis alunos indicados. Como podemos constatar, eles possuem excelente desempenho em habilidades sociais e de comunicação. Também apresentam bom conhecimento na área da matemática; conhecem e sabem utilizar o sistema monetário; identificam a hora no relógio e organizam suas atividades no tempo proposto (gestão do tempo); sabem usar o computador (informática) e arquivar documentos. Entretanto, no quesito leitura e escrita, verifica-se que a metade dos treinandos não é alfabetizada.

Gráfico 2 - Gráfico que apresenta as habilidades e conhecimentos, *indicados* pelos professores, dos candidatos com deficiência intelectual (Fonte: autora, 2014).



Os professores apoiaram a proposta do estágio na UERJ, porque, colocaram, que a melhor maneira para esses alunos aprenderem conteúdos acadêmicos é “por meio da prática”. Contudo “precisam de supervisão para a realização das atividades”.

“Precisa de supervisão, pois é um aluno deficiente.[...] O aluno precisa de uma supervisão, única e exclusivamente por ser deficiente” (Professora 1, grifo nosso).

Percebe-se nessa fala, novamente, a visão estereotipada da deficiência intelectual (NEPOMUCENO; CARVALHO-FREITAS, 2008; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010), pois a professora já parte do pressuposto de que precisarão de supervisão, *por serem deficientes*. Sendo assim, essa fala mostra, que não são apenas os empregadores que subestimam as pessoas com deficiência intelectual, mas também os próprios profissionais que atuam com esse público. Esse tipo de atitude configura-se como um obstáculo, não só para a sua inserção no mercado de trabalho, mas também para o processo de ensino-aprendizagem, como apontado em alguns estudos (PLETSCH, 2010; REDIG, 2010; GLAT, 2012).

6.3 Entrevistas com os alunos com deficiência intelectual

As entrevistas com os seis alunos indicados pela escola especial para participar do projeto, como explicado no capítulo 5, seguiu o roteiro do anexo D, tendo sido realizadas na escola especial, individualmente.

Durante a entrevista foi perguntado aos candidatos se tinham interesse em trabalhar, e por quê. Como esperado, todos responderam afirmativamente.

“Porque eu queria, tô querendo há maior tempão.” (Eduardo).

“Porque é muito importante pra mim, trabalhar nesse curso, porque me escolheram pra poder trabalhar na UERJ.” (Tatiana).

“Porque eu quero ganhar dinheiro pra ajudar a minha mãe, que estava aqui. Ajudar a minha mãe, porque ela vendeu a casa lá em cima na Tijuca. Pra trabalhar pra ajudar ela, pra ela fazer outra casa em cima da casa do meu avô.” (Pedro).

O Pedro relatou preocupação com sua família. A vontade de tornar-se “útil” em casa, trabalhando e contribuindo financeiramente na renda familiar. É interessante observar que, de

certa forma, esse aluno já ajuda financeiramente sua família, visto que, recebe o BPC. Entretanto, para ele, isso não se configura como um auxílio seu.

Os demais entrevistados disseram que desejam trabalhar, contudo, não compreendiam e/ou não conseguiram explicar as implicações e vantagens de estar empregado. Chama atenção que todos frequentam um curso de formação profissional, mas essa questão parece que não é discutida com eles por seus professores e familiares.

Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados tinha alguma experiência de trabalho. Quatro deles participaram do evento Rio + 20⁵², entregando manuais e credenciais; o Eduardo havia trabalhado em um lava-jato, limpando os carros e como ajudante de pedreiro. O Pedro nunca trabalhou, porém contou que é ritmista em uma escola de samba, o que indica um grau de inclusão social. Mesmo não tendo exercido atividades laborais, essa experiência foi um dado positivo para a construção do seu PPP, na medida em que alguns aspectos puderam ser destacados, por exemplo, que tolera ambientes barulhentos e abertos, com muitas pessoas e relaciona-se bem com outros.

Todos os alunos, tiveram apoio dos seus responsáveis para participar da pesquisa, porém a Tatiana, teve dificuldade em conseguir a autorização:

Pesquisadora: E você acha, que sua mãe deixará você trabalhar lá na UERJ?

Tatiana: É, se por exemplo se ela topa, eu acho que sim. Porque eu queria esse curso pra mim, eu queria esse curso pra mim, poder fazer esse trabalho.

A jovem ficou muito empolgada com a possibilidade de trabalhar, mas sua mãe não havia comparecido à reunião de esclarecimento, apesar de vários bilhetes de convocação enviados pela escola. Depois de uma longa insistência da Coordenadora Educacional, a mãe dessa estudante atendeu à sua vontade e permitiu que ela participasse do projeto. Este acontecimento ilustra a infantilização que pessoas com deficiência intelectual são submetidas. Pois, apesar desses alunos terem mais de 20 anos, eles não têm autonomia para tomar decisões sobre seu futuro profissional. Com isso, ficam limitados a trabalhos temporários e informais, como no evento do Rio + 20. Devido a esse processo de infantilização, o sujeito com deficiência intelectual, frequentemente, torna-se submisso e passivo (GLAT, 2004; 2009).

É importante, também, relatar que Tatiana foi a única candidata que se apresentou no início da entrevista, apontando seu interesse em trabalhar:

⁵² A Rio + 20 foi uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada de 13 a 22 de junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro. Para maiores informações acessar <http://www.rio20.gov.br>.

“Meu nome é Tatiana [informou o nome completo], tenho, vou fazer 24 dia dez de setembro. Estou aqui para poder trabalhar lá na UERJ, fazer trabalho de serviços gerais. Pra mim, poder conseguir construir um trabalho legal lá na UERJ e pra poder ficar mais legal, fazer esse curso... é só isso.”

Como lembra Martin-Luecking (2012) o *desejo, sonho e interesses* do indivíduo são considerados dados importantes para a construção do seu PP. Assim, houve também a preocupação em investigar que tipo de emprego / trabalho representaria o desejo dos alunos, e lhes foi perguntado: “ – O que você gostaria muito de fazer?”.

“Gosto de limpar!” (Eduardo).

“Trabalhar em serviços gerais.” (Tatiana).

Os treinandos Eduardo e Tatiana, provavelmente influenciados pelo curso de FIC que estão fazendo na instituição, disseram que queriam trabalhar em atividades de serviços gerais. O entendimento da situação – o curso que estão matriculados – e a oportunidade de treinamento é um avanço na contextualização e na sua orientação profissional (MASCARO, 2012).

Samanta: *Eu quero trabalhar na Presidência [da FAETEC]. Lá embaixo.*

Pesquisadora: *Lá na Presidência, lá embaixo? Fazendo o quê?*

Samanta: *Tirando cópia, tirando xerox.*

Rodrigo: *É trabalhar na Coca-Cola.*

Pesquisadora: *Ah, você quer trabalhar na Coca-Cola. Fazendo o quê?*

Rodrigo: *Vou pensar aqui. Mas eu não vou beber não.*

Pesquisadora: *Não pode beber Coca-Cola?*

Rodrigo: *Não!*

Pesquisadora: *Enquanto tiver trabalhando não pode?*

Rodrigo: *Não!*

Samanta e Rodrigo foram diretos em relação aos seus anseios, informando exatamente o local que gostariam de trabalhar, inclusive Samanta, relatou até a função pretendida. Essa noção das suas potencialidades e ambições é um fator positivo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O desejo de trabalhar em outro local, diferente da UERJ, foi um dos fatores que pesou negativamente para seleção desses como sujeitos da pesquisa. As informações foram passadas para a coordenação da escola que direcionou-os para atividades condizentes com seus interesses.

Pedro: *Muito?*

Pesquisadora: *Sim. Assim: esse é o emprego que eu quero ter.*

Pedro: *Ajudar meus pais, minha mãe.[...] Como que recebe o dinheiro?*

Pesquisadora: *Nós ainda iremos ver isso com a FAETEC, se vocês irão receber. Ainda vou informar para os seus pais e para você. Está bom? Mas se você não receber dinheiro, você ainda quer trabalhar?*

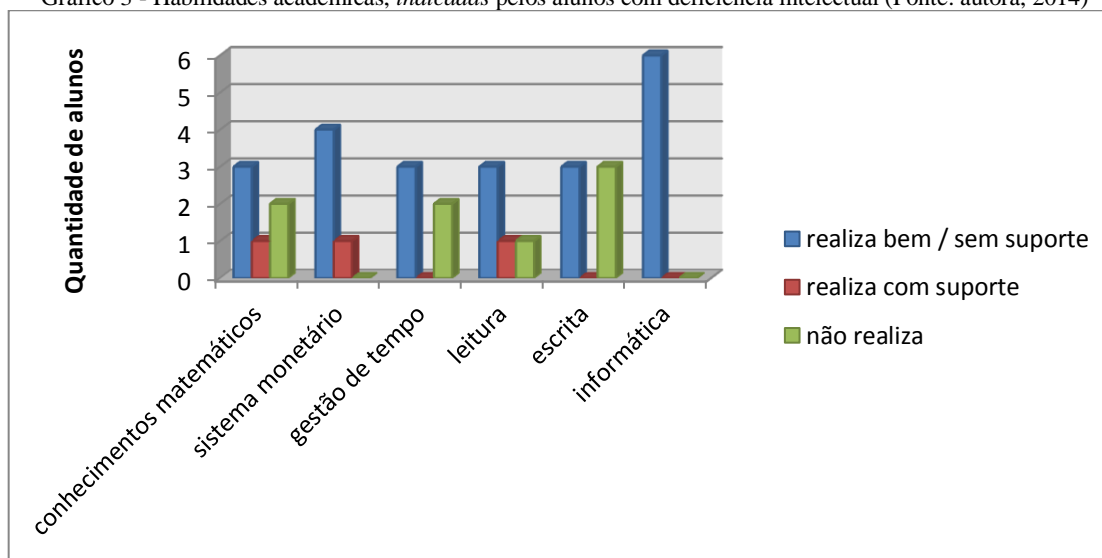
Pedro: *Sim.*

O Pedro, apesar de não ter explicitado qual seria, para ele, o emprego ideal, mostrou mais uma vez, consciência de que precisa trabalhar para ajudar financeiramente sua família, ou seja, tem noção da sua realidade.

Dos seis alunos indicados pelos professores, quatro – Eduardo, Tatiana, Pedro e Lucas – foram escolhidos para participar do projeto⁵³. Esses foram os que melhor demonstraram interesse em participar de atividades laborais na UERJ, disponibilidade e cujos perfis atendiam às necessidades da Faculdade de Educação, conforme apurado nas entrevistas com os gestores.

Com relação às demais perguntas da entrevista, o gráfico abaixo apresenta as respostas dos alunos, sobre os conhecimentos acadêmicos do inventário de habilidades da TransCen. Nesse inventário, os alunos responderam questões referentes aos seus gostos, interesses, dificuldades e conhecimentos acadêmicos.

Gráfico 3 - Habilidades acadêmicas, indicadas pelos alunos com deficiência intelectual (Fonte: autora, 2014)



O gráfico 3 mostra as informações prestadas pelos treinandos em relação aos conhecimentos acadêmicos, as quais confirmaram o relato dos professores (gráfico 2) em alguns quesitos analisados. No que se refere ao conhecimento do sistema monetário, tanto os

⁵³ Os alunos que não foram selecionados tiveram outras oportunidades de estágio dentro da própria FAETEC.

professores quanto os treinandos disseram que a maioria dos alunos reconhece as notas, sem suporte.

“Eu conheço a nota de um real, de cinco centavos, de um e vinte mais ou menos assim, por exemplo.” (Tatiana).

Pesquisadora: *Quais as notas que você conhece?*

Rodrigo: *Quatro reais, sete reais.*

Lucas: *De dez, de 20, 30...*

Pesquisadora: *Tem nota de 30?*

Lucas: *e 40.*

É interessante observar que embora os sujeitos afirmassem conhecer dinheiro, nos seus exemplos citaram algumas notas que não existem. A AAIDD (2012) coloca que pessoas com deficiência intelectual têm grandes dificuldades nas habilidades práticas, e o uso da moeda local é um exemplo disso. Entretanto, não se pode imputar esse quadro apenas ao seu déficit cognitivo. Pois, a superproteção familiar e a falta de um currículo funcional⁵⁴ na escola, não lhes proporcionam situações que os habilitem, entre outros aspectos da vida cotidiana, a usar o dinheiro, fazer troca, etc. Devido à dificuldade na leitura de mundo, pode ficar no seu imaginário a ilusão de que dominam determinadas habilidades, quando na verdade não o fazem. Também tem que se considerar, que talvez não tenham compreendido direito a pergunta. Como complementam Stobäus, Bins e Mosquera (2012, p.292)

sua falta de questionamentos e poucas vivências são acentuadas socialmente ao não oportunizar-se socialização plena, apoiada e mediatizada, causando uma discrepância sobre significações enquanto seres adultos, pensamentos sobre si mesmos, muito mais porque estagnam em vontades do que em suas capacidades, impedido reflexões sobre que consideram adulto.

Com relação à alfabetização, contrariando o que foi informado pelos professores, apenas um dos alunos se mostrou consciente de sua condição acadêmica, comentando que não lê e apenas copia as palavras do quadro negro, enquanto que os demais afirmaram que sabiam ler e escrever.

“As letras que dá, que a professora bota no quadro, a gente copia.” (Pedro).

⁵⁴ Para Suplino (2009, p.49) currículo funcional, resumidamente, refere-se à “forma como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo”.

“*Consigno, só se eu botar assim na mão e escrever, por exemplo, eu escrevo casa, a primeira letra que eu boto ali é A e o I no final, aí escrevo casa.*” (Tatiana).

Samanta: *Eu gosto de ler.*

Pesquisadora: *O que você gosta de ler?*

Samanta: *Notícia.*

Pesquisadora: *Ah, você gosta de ler notícias! E você lê muito?*

Samanta: *Leio.*

Pesquisadora: *Você sabe escrever?*

Samanta: *Sei.*

“*Eu sei fazer as palavras cursivas e letra normal.*” (Lucas).

Sem pretender aprofundar essa discussão, pois foge do foco da pesquisa, as entrevistas deixaram claro a dificuldade dos alunos em avaliar efetivamente seu nível de conhecimento, o que, também nos leva a questionar o seu processo de escolarização na escola especial. Para Marin, Mascaro e Siqueira (2013, p.93) “pensar o contexto das escolas especiais em tempos de inclusão força a reflexão sobre o que se faz, como se faz e aonde se pretende chegar com as propostas de uma escola especializada”.

Para finalizar a elaboração do PPP dos candidatos selecionados, foram analisados quesitos sobre interesses, ambiente de trabalho e características pessoais dos alunos. De acordo com o roteiro de entrevistas semiestruturadas, as perguntas foram (as duas primeiras foram feitas tanto para os treinandos quanto para os professores):

1. Em qual ambiente você prefere trabalhar?
2. O que você gosta de fazer?
3. Como você se descreve? Como você é? (para os alunos) / Quais são os traços positivos da personalidade do aluno? (para os professores)

O quadro 10, ilustra as respostas dos alunos e dos seus professores sobre suas características e preferências:

Quadro 10 - Tabela representativa com as características e preferências dos candidatos com deficiência intelectual, respondidas por eles e pelos professores (Fonte: autora, 2014)

TREINANDO	INTERESSES	AMBIENTE DE TRABALHO	PERSONALIDADE / DESCRIÇÃO PELOS CANDIDATOS	PERSONALIDADE PELOS PROFESSORES
Eduardo	Varrer, limpar janelas e banheiro, futebol	Ambiente aberto e sem barulho.	“Não sou de falar muito”.	“Tranquilo, tímido, prestativo e obediente”.

Tatiana	Limpeza	Ambiente aberto, com barulho e sem confusão.	<i>“Eu sou baixinha, do jeito que eu tô aqui, eu sou baixinha. [...] tenho cabelo meio castanho. [...] Não falo muito não. Sou alegre”.</i>	<i>“Calma, participativa, comunicativa, simpática”.</i>
Pedro	Jogar bola e assistir esportes.	Ambiente fechado ou aberto, com barulho.	<i>“Ótimo!”.</i>	<i>“Impulsivo, fala o que vier na cabeça, realiza as atividades com clareza”.</i>
Lucas	Capoeira, basquete e dança	Ambiente aberto, sem barulho e com poucas pessoas.	<i>“Eu sou calmo”.</i>	<i>“Calmo, sensível, educado e prestativo”.</i>

Como podemos observar no quadro 10, apenas o Pedro, teve dificuldade na auto-descrição, dizendo que ele é *ótimo*. Se descrever não é uma tarefa fácil, pois implica em um amadurecimento e autoconhecimento. Já no item relacionado ao local de trabalho, eles foram claros quando especificaram as características do tipo de ambiente onde gostariam de exercer as atividades laborais.

A auto-descrição dos sujeitos no quadro 10 e a fala da Tatiana, em epígrafe, conforme apontado em outros estudos (ANTUNES, 2012; CARNEIRO, 2007; GLAT, 2009) apesar de serem jovens com deficiência intelectual, eles são capazes de se expressar e avaliar os cursos de FIC da escola especial. Dar voz aos sujeitos nos permite compreender como eles se reconhecem como pessoas e o que realmente aprenderam dos conteúdos ensinados. Essa ação – de ouvir as pessoas com deficiência – é importante para o desenvolvimento acadêmico e social, bem como para traçar novas estratégias pedagógicas que visem a sua inserção no mercado de trabalho.

A seguir, discutimos algumas falas significativas dos treinandos.

“[...] mas assim, eu não sou tímida, eu sou meio solta, se eu falar com você, vai falar assim que eu sou tímida um pouquinho, não sou muito tímida. Eu já estou acostumada com as pessoas. [...] É só de vez em quando assim se uma pessoa me aborrecer, aí sim, aí eu falo.” (Tatiana).

No quesito comunicação, Tatiana, relatou que está acostumada com as pessoas, e sabe se introsar, nos termos da AAIDD (2012), pode-se considerar que ela tem bom desempenho nas habilidades sociais. Quiterio e Nunes (2012, p.02) apontam que o sujeito pode dispor do repertório de habilidades sociais e de recursos cognitivos, porém não saber utilizar nos momentos apropriados. Para essas autoras “na juventude, a exigência social aumenta, isto é,

espera-se que o jovem tenha comportamentos sociais mais elaborados na interação com seus interlocutores em diferentes contextos”. E, apesar de se auto-denominar tímida, ela chegou na entrevista se apresentando, como já mencionado.

“Depende da pessoa que eu conheço, se eu não conheço, eu não vou falar.”
(Eduardo).

O Eduardo, que também se declarou tímido, expressou um cuidado em não “conversar com estranhos”, como se fosse autorizado a falar apenas com as pessoas conhecidas. É assim que as crianças são ensinadas. Mais uma vez, observou-se o processo de socialização infantilizado a que sujeitos com deficiência intelectual são submetidos (GLAT, 2004; 2009). No entanto, na vida cotidiana algumas situações exigem flexibilidade de atitude. Por exemplo, às vezes é preciso parar um estranho na rua para pedir informações, e, em uma situação de trabalho se fala constantemente com “estranhos”.

Já Lucas diz que gosta de conversar com os amigos, de falar palavras bonitas e ama as pessoas, confirmando a avaliação da professora a seu respeito.

Pesquisadora: *O que você faz com os seus amigos?*

Lucas: *Eu converso com eles, com meus amigos.*

Pesquisadora: *Conversa sobre o quê?*

Lucas: *As palavras bonitas.*

Pesquisadora: *O que são palavras bonitas?*

Lucas: *Amizade, carinho, pelo amor e eu gosto de todas as pessoas, que eu amo todas as pessoas.*

De acordo com Glat (1992, p.66) as pessoas com deficiência intelectual carregam um estereótipo de “uma aparente incapacidade de analisar a sua vida e expressar seus sentimentos: de dizer quem são e o que desejam”. Justamente por isso, para a construção do PPP, analisou-se as respostas dos alunos com deficiência intelectual sobre assuntos de seu interesse:

Pesquisadora: *Você vai à igreja, clube?*

Tatiana: *Sim, eu vou na igreja.*

Pesquisadora: *Ah, você participa de alguma coisa lá na igreja?*

Tatiana: *É, por exemplo, o louvor, por exemplo nessa sexta-feira aogra, ele vai tá lá na igreja, vai colocar a posição de mão na cabeça das pessoas. Então eu vejo muitas pessoas que estão curadas, não saindo, e tem pessoas que são muito especiais, eles botam na cabeça...*

Pesquisadora: *Botam o que na cabeça?*

Tatiana: *Assim, a mão pra poder a pessoa ser curada, pra sair de lá curada.*

Pesquisadora: *Entendi. Mas você precisa ser curada?*

Tatiana: *Preciso.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Tatiana: *Porque eu tenho problema de hemorroidas.*
 Pesquisadora: *Ah sim. Mas você tem que ir no médico.*
 Tatiana: *Eu já fui no médico e passo pomada.*
 Pesquisadora: *Então está bom!*
 Tatiana: *De vez em quando eu fico assim, vem muito barulho, assim moto, fogos, eu tenho medo, tenho pavor de fogos. Se eu ver algum bicho, uma cobra, eu já tenho medo.*
 Pesquisadora: *Ah, eu também tenho medo de cobra.*
 Tatiana: *Mas eu tenho pavor desses animais. Agora cachorro, gato, rato, eu não tenho medo, só cobra mesmo.*
 Pesquisadora: *Eu tenho medo de rato, gato, cachorro, eu tenho medo de tudo.*
 Tatiana: *Tu tem medo?*
 Pesquisadora: *Eu tenho.*
 Tatiana: *Por que você tem medo?*
 Pesquisadora: *Não sei, apenas tenho medo”.*

Nessa fala, Tatiana confirma que não gosta de barulho; inclusive, na entrevista, ela perguntou, algumas vezes, se haveria “confusão” no ambiente de trabalho. Ela também mostra que sabe discernir entre animais selvagens e domésticos, sendo que destes últimos não tem medo, diferente da pesquisadora. Outro ponto importante para a discussão foi a sua crença religiosa; assim como inúmeras pessoas consideradas “normais”, acredita poder ser “curada” na igreja, porém, ela não relaciona a sua deficiência à doença. Entretanto, ela demonstrou um discurso desordenado, falando sobre vários assuntos desconectados. Essa também é uma característica indicada pela AAIDD (2012) para o diagnóstico da deficiência intelectual.

Outra fala interessante foi do Lucas, quando, ao final da entrevista, lhe foi perguntado se gostaria de acrescentar alguma coisa, demonstrando o vínculo que tem com a escola especial e sua família:

“Primeiro eu quero agradecer meus amigos e esse momento foi especial, fiquei muitos anos aqui. Quero agradecer minha família, meu avô tá lá feliz por mim, eu sou um ótimo afilhado pra ele, sou um homem mais novo, tenho 24 anos e todo mundo gosta de mim. Sou filho único, sou o xodó da família, só tem eu, e quero agradecer por isso à Deus, que me dê a força, a coragem, compromisso. Agradecer meus amigos aqui da escola, todas as professoras são ótimas aqui do fundo do meu coração.”

A partir da análise dos dados obtidos nesta fase da pesquisa e da construção do PPP, com a finalidade de elaborar um plano de transição (Anexo E)⁵⁵, então, foram selecionados quatro alunos para trabalhar como estagiários na Faculdade de Educação na função de serviços gerais (Eduardo e Tatiana) e de auxiliar de contínuo e reprografia (Pedro e Lucas). Esses atuariam na secretaria de EAD, auxiliando na organização dos materiais, recebimento das avaliações, entre outras atividades. Outro departamento escolhido, a partir da narrativa da

⁵⁵ Nesse apêndice, apenas apresentamos o plano de transição do treinando Eduardo, como exemplo.

Diretora, foi o Gabinete da Direção da Faculdade de Educação, com a finalidade de auxiliar na organização dos documentos e atendimento às pessoas. Esses locais de trabalho, foram selecionados como proposta inicial para as atividades laborais, porém, como será descrito posteriormente, os treinandos acabaram sendo transferidos para outros setores da Faculdade de Educação.

7 INSERÇÃO DOS TREINANDOS EM ATIVIDADES LABORAIS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Hoje é terça-feira, dia de trabalhar! Hoje eu vim pra suar a camisa!

Tatiana cantando

Nessa fase da pesquisa, pretendemos analisar a inserção dos treinandos em atividades laborais, na Faculdade de Educação da UERJ, através do programa do emprego customizado. Apresentaremos as tarefas exercidas pelos treinandos, bem como o seu desempenho na realização. Como relatado na epígrafe, eles gostavam de trabalhar e se identificavam com as tarefas.

Porém, a inclusão de pessoas com deficiências no trabalho, por ser um fenômeno relativamente recente ainda gera, como apontam Ávila-Vitor e Carvalho-Freitas (2012, p.803), uma tensão tanto da parte da empresa quanto do funcionário com deficiência. “A empresa, que precisa tornar a inclusão um valor e garantir as condições de adequação das condições e práticas de trabalho, e as PcDs [pessoas com deficiência], que precisam se preparar para assegurar o desempenho e os resultados esperados”. Por meio da customização do emprego, foi possível diminuir essa tensão e desenvolver o potencial de cada treinando.

7.1 Iniciando as atividades do emprego customizado

No primeiro dia em que os treinandos compareceram à Universidade para o início do estágio, foi realizada uma reunião informal com eles, suas mães e os professores da escola especial, sobre seu horário de trabalho⁵⁶, as atividades que iriam realizar, entre outras informações. Os alunos perguntaram se a Faculdade ofereceria o lanche; foi então explicado, que, como em toda empresa, cada um deveria trazer de casa, e que teriam 15 minutos de intervalo para lanchar. Foi também dito às mães que poderiam ficar na Universidade, mas não no andar onde eles estariam trabalhando. Após esse momento, as responsáveis se retiraram e

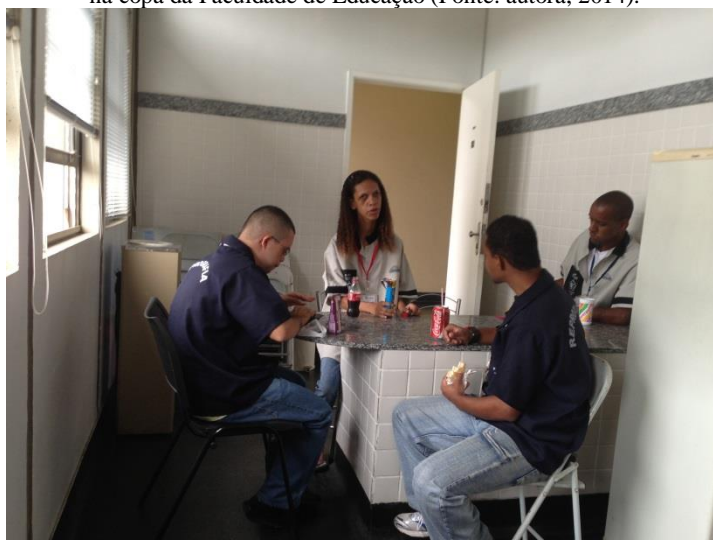
⁵⁶ Terças e quartas feiras das 15:30 às 17:30.

os treinandos e seus professores foram levados para conhecer os diferentes espaços da Faculdade de Educação. No final do expediente, a Diretora do Cetreina⁵⁷ ofereceu uma recepção para eles (Anexo F).

No segundo dia, ficou combinado que todos se encontrariam na porta de entrada principal da Universidade. Os treinandos chegaram com suas responsáveis e os professores, que os acompanharam no período inicial para facilitar a ambientação. Em seguida, os treinandos, professores e as instrutoras laborais subiram até o andar da Faculdade de Educação, aonde foi mostrado o armário em que poderiam guardar seus pertences e o local em que o material de limpeza ficaria. Posteriormente cada treinando se deslocou para seu setor, com seu instrutor laboral e as atividades foram apresentadas individualmente. Nesse momento, os instrutores laborais fizeram as atividades juntamente com os treinamentos. Os professores permaneceram dando suporte durante os dois primeiros meses, espaçando gradativamente suas visitas.

Nesse dia, o Eduardo realizou as tarefas programadas, como regar as plantas e recolher o lixo das salas. A Vice-Diretora, solicitou a limpeza do banheiro do Gabinete, ficando essa atividade para Tatiana. Durante todo o procedimento de limpeza, a instrutora ia perguntando como se fazia, ajudando sempre que necessário. Enquanto isso, o Lucas estava na sala de tutores da EAD, com a função de rasgar documentos do arquivo morto e o Pedro, aprendendo as atividades do Gabinete.

Figura 19 - Treinandos no intervalo do trabalho, lanchando e conversando na copa da Faculdade de Educação (Fonte: autora, 2014).



⁵⁷ O Cetreina, conforme já mencionado é o setor responsável pelos convênios da Universidade.

A rotina era estabelecida em dois momentos, com intervalo para o lanche. No primeiro dia de trabalho, as responsáveis foram ao encontro dos treinandos no horário do intervalo, para lhes entregar o lanche (e provavelmente ver como seus filhos estavam se saindo!). Foi explicado, então, comunicado, que não havia necessidade disso e que os treinandos deveriam trazer eles próprios sua refeição e guardar na geladeira da copa, como muitos funcionários fazem.

Como em toda empresa, durante a rotina de trabalho, surgem tarefas, e desde o primeiro dia eles se mostraram disponíveis para novas demandas. Assim, por exemplo, após o intervalo, o Eduardo, espontaneamente arrumou a copa, e perguntou o que mais havia para ser feito. De fato, durante o expediente, os alunos não se recusavam a exercer tarefas solicitadas, mesmo que não estivessem planejadas.

É interessante comentar que no final do segundo dia de trabalho, Tatiana perguntou onde ficava “a sala dos especiais”, se referindo ao Cetreina, onde haviam sido recepcionados no dia anterior. Foi-lhe, então, respondido que não havia uma sala só para eles, mas que ali, eles trabalhavam como os demais funcionários da Universidade. Essa atitude da jovem mostra como ela está acostumada a ter espaço diferenciado, “escola especial” que é diferenciada das outras escolas da FAETEC, talvez em sua lógica, seria normal ter uma sala em que as pessoas com deficiência se reunissem. Um dos nossos objetivos era que houvesse entrosamento e participação em todos os ambientes da Faculdade. O fato de frequentarem os mesmos espaços, como copa e banheiro, dos demais funcionários, facilitou na sua integração. Como aponta Goffman (1988, p.135)

mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar encobrir-se ou abandonar “seu” grupo. Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é – embora os porta-vozes concordem pouco entre si em relação a até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro.

A pesquisa envolveu um total de 35 dias de trabalho, mas só Eduardo e Pedro tiveram frequência integral. No primeiro mês, as mães informaram que haveria um passeio, pago por elas, na escola, agendado desde o início do ano letivo que aconteceria em um dos dias de atividade na Faculdade, e em atendimento a essa solicitação, os treinandos foram dispensados. Na semana seguinte, eles disseram que haveria outro passeio, e foram, mais uma vez liberados, porém, com a exigência de que deveriam compensar o dia de trabalho. Para que essa situação não se repetisse o Eduardo, sem falar com os instrutores laborais, combinou com os colegas que eles não pediriam dispensa do trabalho por esse motivo, e decidiram não ir

mais aos passeios. A professora, que informou essa atitude, disse que eles alegaram que temiam que os instrutores da Faculdade pensassem que não queriam trabalhar. Dessa forma, percebemos que eles tinham mais consciência de estar em um ambiente de trabalho, e levavam mais a sério do que as próprias famílias e a escola. Para Carvalho-Freitas, Marques e Almeida (2009, p.104) “o comprometimento e a satisfação delas [pessoas com deficiência] estão associados com aspectos organizacionais e não com o tipo de deficiência apresentada ou dificuldade de se inserir no mercado de trabalho”. Portanto, um trabalhador quando se sente valorizado e está satisfeito com a função que exerce na empresa, demonstra maior comprometimento e desempenho nas atividades laborais.

Outro fato que merece destaque é que ao final do primeiro mês de atividade, ocorreu que os estagiários da escola especial, não receberam o auxílio financeiro e foi iniciado um movimento de greve. Explicamos para os treinandos da Faculdade de Educação o que estava acontecendo e que seu auxílio, sairia no próximo mês, de forma acumulada. Também discutimos sobre os motivos da greve e eles decidiram não aderir ao movimento. Conforme Carvalho-Freitas *et al* (2009) constataram em entrevistas realizadas com 33 pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho, a autonomia financeira é um fator significativo para que esses sujeitos se mantenham nas empresas. Nesse sentido mesmo com a decisão de não levar adiante a ideia da greve, atitude a qual foi tomada por todos os treinandos da escola especial, mostrou que eles foram capazes de refletir sobre os seus direitos trabalhistas. A autogestão (GLAT, 2004a) é importante para a formação e desenvolvimento do sujeito com deficiência.

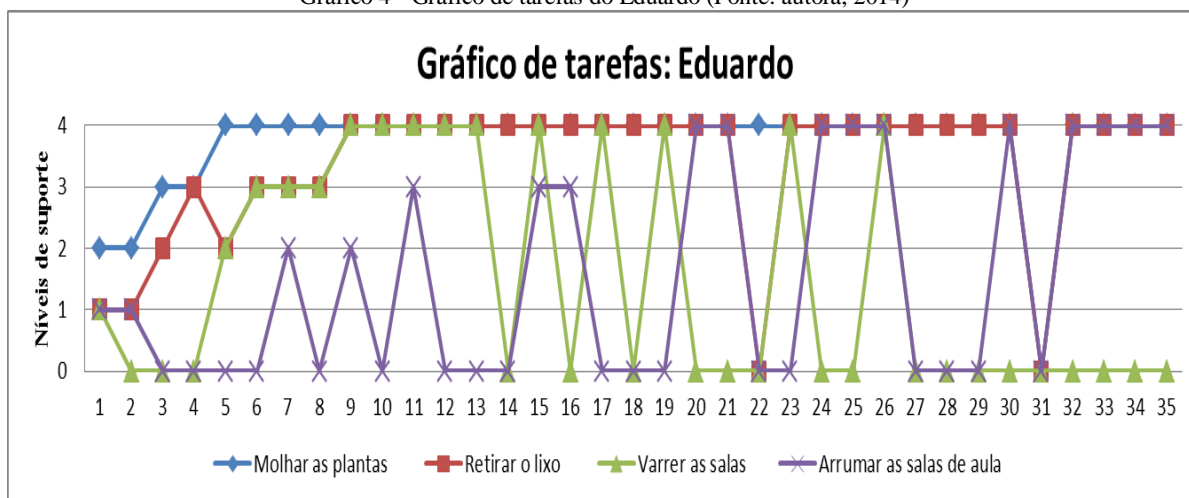
7.2 Análise do desempenho dos treinandos

Para iniciarmos a análise do desempenho dos treinandos, que será apresentada individualmente, foram elaborados gráficos das tarefas dos 35 dias de atividades na pesquisa. Os dados que aparecem nos gráficos são resultados dos registros dos instrutores laborais nas fichas que continham uma tabela de níveis de suporte – de 0 a 4, de acordo com o grau de autonomia na execução da tarefa. É importante esclarecer que *nenhum* dos treinandos ficou no suporte zero.

Entretanto, nos gráficos de tarefas, as funções marcadas na linha do zero, significam que não foram realizadas naquele dia, por falta de tempo, necessidade ou foi desempenhada outra tarefa.

7.2.1 Análise do desempenho de Eduardo nas atividades laborais

Gráfico 4 - Gráfico de tarefas do Eduardo (Fonte: autora, 2014)



O gráfico 4 retrata a evolução do desempenho de Eduardo nas atividades laborais. Observamos que o referido treinando, em poucos dias, aprendeu as atividades, passando a executá-las no nível de suporte 4. A tarefa que demorou mais para alcançar esse nível foi o de arrumar as salas de aula, entretanto, essa foi a menos executada por ele. Essa é uma função complexa, visto que, eles estão acostumados, na escola especial, com salas de aula com poucas carteiras, enquanto que as salas da Faculdade como atendem a muitos alunos possuem muitas carteiras e pouco espaço. Portanto, iniciou-se com a instrutora ensinando e fazendo junto, até, ele começar a fazer sozinho, e após cinco dias, já estava realizando com autonomia.

Atividades como retirar o lixo e varrer as salas, foram praticadas com mais frequência, permanecendo uns dias no suporte 3. A primeira tarefa de retirar o lixo, necessitava de organização espacial, para saber em quais salas deveria entrar. Além de independência, comunicação, percepção de quantos sacos de lixo pegar para iniciar a atividade, visto que, quando um saco estava cheio, esse deveria ser colocado na escada de incêndio e utilizar um novo. Esse procedimento, de pegar os sacos de lixo, era realizado já no início da atividade, para otimizar o tempo, após uns dias de experiência, o treinando chegou à conclusão que

deveria pegar dois sacos de lixo para serem utilizados antes do lanche. Após o intervalo, ele pegava novos materiais. Essa é uma função complexa, que exige inúmeras habilidades que podem ser complicadas para pessoas com deficiência intelectual. Portanto, como já esperado, o treinando levou um tempo maior com supervisão (nível 3).

Já a atividade de molhar as plantas era fácil, e ele demonstrou iniciativa e autonomia de escolher o equipamento que melhor se adequava. Pois, inicialmente disponibilizamos um borrifador e um regador, após experimentar os dois, preferiu o borrifador. Além de informar que preferia usar o borrifador, quando Eduardo precisava carregar muitos materiais de limpeza para alguma sala, ele criou uma estratégia: pegava o balde (mesmo sem a necessidade de utilizá-lo) e colocava os materiais dentro.

Figura 20 - Estratégia criada por Eduardo.



Percebemos, então, que através da mediação e da vivência, Eduardo foi capaz de desenvolver funções psicológicas superiores, como memória, atenção e abstração, para a realização das tarefas. Isso aconteceu devido às oportunidades de aprendizado que foram oferecidas ao aluno. De acordo com Padilha (2014, p.104)

Ninguém, de modo algum, consegue, sozinho, apropriar-se dos bens materiais e culturais da humanidade: há sempre que haver relações que façam a mediação, ou seja, a apropriação desses bens e o conseqüente desenvolvimento das funções superiores dependem da educação, ou, usando as palavras de Vygotski, da instrução.

Em um dos dias do treinamento, uma professora perguntou se nas terças-feiras, eles (Eduardo e Tatiana) poderiam varrer sua sala do grupo de pesquisa. Essa atividade, sempre que alguém estivesse na sala, era realizada. Eduardo, quando percebia a presença de algum

membro do grupo de pesquisa na sala, já pegava a vassoura e iniciava o trabalho. Com o tempo, não era necessário avisá-lo. Outras tarefas também solicitadas foram: a troca do garrafão de água do Gabinete da Direção, que fazia com a ajuda do Pedro e a limpeza da geladeira do ProPEd. Essa última, ele realizou sozinho e inclusive ensinou a instrutora laboral como fazer.

Mesmo sem estar alfabetizado, Eduardo executava as suas funções com competência, sabia onde estavam guardados os produtos de limpeza e quais deveria usar em cada situação. Além disso, sempre informava quando os materiais estavam acabando. No final de cada dia, os treinandos assinavam o ponto de frequência, com seu nome, data e marcavam as atividades exercidas. Eduardo auxiliava a colega no preenchimento da data.

Segundo Ferreira (1998) as pessoas com deficiência intelectual pensam com lógica e raciocinam a partir da manipulação de objetos e de experimentos concretos, mas é preciso ir além, a estimulação da codificação das suas experiências. Para a autora, a formação de turmas, no caso desse aluno, que atuava diretamente com a Tatiana, a interação e as trocas favoreceu o trabalho conjunto e criativo. Isso ficava nítido, no momento em que Eduardo, muito tímido, pouco falava com os demais funcionários da Faculdade, enquanto que Tatiana, cumprimentava, perguntava se tinha lixo, fazia toda a parte social para que o trabalho fluísse com harmonia.

Esse treinando, após os três primeiros encontros, passou a ir para a UERJ sozinho, com transporte público. A habilidade de andar na rua, auxiliou no desenvolvimento da sua autonomia para se locomover pela Faculdade. Ele organizava independentemente sua rotina das atividades, seguindo uma sequência e, sem consultar o relógio, controlava o tempo para o intervalo. Certamente um requisito desejável para uma plena inclusão social e laboral, é que o indivíduo tenha um mínimo de autonomia e localização. Entre os quatro sujeitos da amostra, apenas esse treinando anda na rua sozinho e utiliza o transporte público.

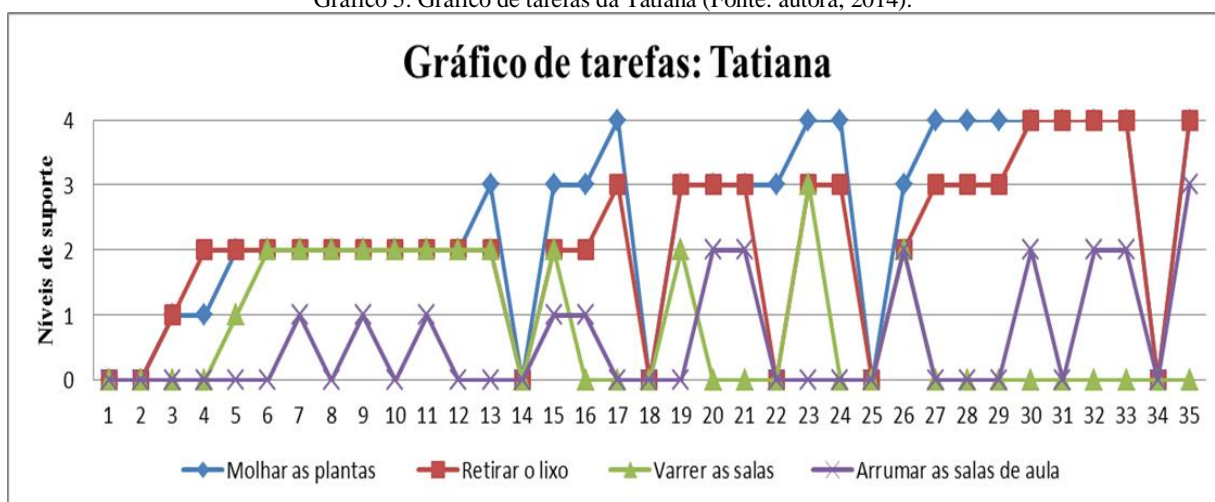
Eduardo se destacou na realização das tarefas propostas com competência, autonomia e iniciativa, então, ele passou a ser monitor da turma seguinte. Esse é um aluno que academicamente não evoluiu, mas as habilidades sociais foram bem desenvolvidas, proporcionando uma compensação para a execução das atividades laborais. Percebemos que não é preciso dominar a leitura, escrita e operações matemáticas para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, pois mesmo sem esses conteúdos escolares, o sujeito é capaz de cumprir com as funções exigidas com eficácia e excelência.

É importante assinalar que Eduardo tem condições de trabalhar com uma carga horária normal em uma empresa. Porém, sua responsável não autoriza sua saída da escola e inserção

no mercado de trabalho formal, com medo que ele perca o BPC. Ele é um caso do que diria Goffman (1988) de desacreditável, quando a deficiência não está aparente ou as pessoas não sabem de sua existência, pois ele, em um grupo de pessoas sem deficiência, seria tratado como um indivíduo normal, talvez um pouco mais lento, mas sem o rótulo de deficiente intelectual.

7.2.2 Análise do desempenho de Tatiana nas atividades laborais

Gráfico 5: Gráfico de tarefas da Tatiana (Fonte: autora, 2014).



No primeiro dia de trabalho, como já mencionado, foi solicitado à Tatiana que limpasse o banheiro do Gabinete da Direção. Para mostrar que conhecia o serviço, pegou os materiais e limpou o banheiro, inclusive jogando água para lavar, por iniciativa própria, umas pedras decorativas que ficavam perto do vaso sanitário. No dia seguinte a Vice-diretora informou que as pedras estavam encharcadas, pois não havia ralo para escoar a água. O Pedro se ofereceu para ajudá-la na tarefa, e os dois, com auxílio da instrutora laboral 4, secaram pedra por pedra até retirar toda a água. O Pedro mostrou iniciativa em auxiliar a colega, mesmo não sendo sua função, entretanto, Tatiana ficou um pouco insegura para executar as outras atividades, de forma independente.

Figura 21 - Tatiana faxinando o banheiro do gabinete da Direção da Faculdade (Fonte: autora, 2014).



Tatiana em comparação ao Eduardo, apresentou mais dificuldades em executar as atividades exigidas. Por exemplo, na função de molhar as plantas ela demorou 15 dias de pesquisa, para alcançar o nível de suporte 4, mas após esse dia, caiu para o nível 3. Ela apresentou alguns retrocessos, principalmente por ter dificuldade em seguir a sequência das tarefas e com isso, se perdia na realização, visto que, não conseguia saber por qual planta começar a molhar e seguir uma ordem.

Entretanto, Tatiana, era mais cuidadosa e demorava mais nas atividades que o Eduardo. Ela percebeu que jogavam guimba de cigarro nas plantas e por conta disso, iniciou uma campanha: “*É proibido jogar cigarro nas plantas*”. O Pedro fez os cartazes e ela colou pelo corredor. Com o decorrer do tempo, ela percebeu a diminuição do resíduo nos vasos de plantas.

Figura 22 - Cartaz solicitado pela Tatiana, confeccionado pelo Pedro (Fonte: autora, 2014).

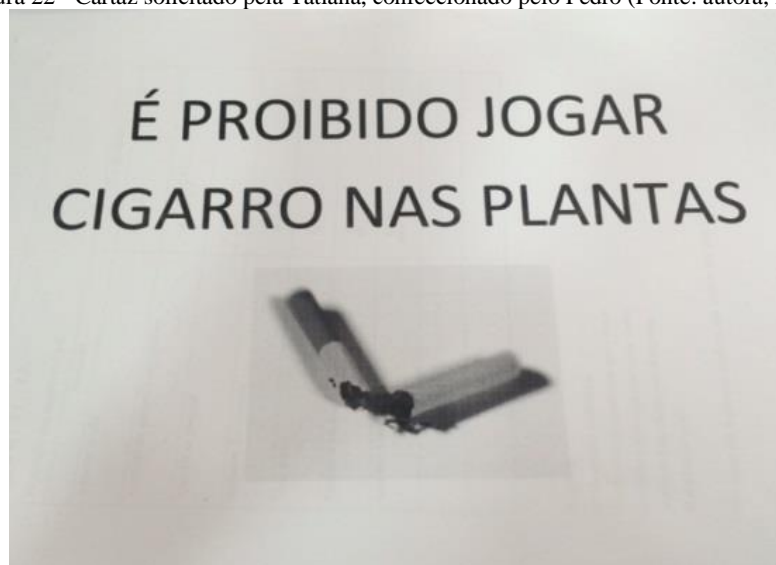


Figura 23 - Tatiana molhando as plantas (Fonte: autora, 2014).



Retornando ao gráfico 5, percebemos que a treinanda também apresentou dificuldade em outras tarefas, como retirar o lixo, visto que, somente em cinco encontros teve o nível de suporte 4. Tatiana tinha problema em se localizar na Faculdade de Educação, sair de uma sala e entrar em outra, e desempenhava melhor, quando estava junto com um colega. De fato, o trabalho em dupla facilita o desenvolvimento e crescimento de pessoas com deficiência intelectual. Neste caso, Eduardo tinha mais autonomia e era mais forte, assim, guiava Tatiana pelos diferentes espaços da Faculdade e auxiliava a levantar as latas de lixo e carregar o saco cheio. Em contrapartida, ela era mais comunicativa, cumprimentava as pessoas, perguntava se tinha lixo, se dava bem com todo mundo, e ajudava Eduardo, que era mais tímido a se integrar socialmente. Porém, era preciso que Eduardo a chamasse para continuar o serviço, caso contrário, ela ficava de conversa o tempo todo! Como em qualquer boa parceria, tinham habilidades complementares, e um compensava as limitações do outro.

“Já varremos lá, tá J.?” (Fala da Tatiana para uma professora da Faculdade, ao informá-la que já havia feito o serviço solicitado).

Nas atividades de varrer e arrumar as salas, ela não alcançou o nível 4, sendo que na primeira, apenas um dia realizou no nível 3 e a segunda permaneceu no nível 2. Por causa da sua dificuldade de organização espacial e lateralidade, a treinanda não conseguia varrer e

arrumar a sala com independência. Quando encontrava um obstáculo, ou uma situação diferente da que estava acostumada, ela parava, sem saber o que fazer.

Figura 24 - Tatiana arrumando as carteiras na sala de aula (Fonte: autora, 2014).



De acordo com Pletsch (2010, p.119) as pessoas com deficiência intelectual “podem apresentar problemas para se adaptar a novas situações. Sua capacidade de abstração e generalização se mostra mais lenta”. Mas isso não significa que esses sujeitos não sejam capazes de abstrair. Portanto, com a prática, essas dúvidas foram diminuindo, mas precisava de suporte verbal para completar a tarefa.

Para Luria (2010, p.177)

Se as condições do problema se adaptam à realidade, elas são aceitas; caso negativo, até a admissão de tais condições se torna impossível, e os sujeitos continuam a operar em um nível prático concreto, distorcendo o problema para que se conforme às condições reais ou ignorando completamente as condições e trabalhando em um problema concreto, que eles podem resolver em termos da experiência prática, ao invés de um problema “hipotético”. [...] Tudo isso se torna compreensível se recordarmos que seus processos de pensamento operam em um nível da experiência prática gráfica e funcional.

A presença de Eduardo dava segurança para a Tatiana, pois o acompanhava em todas as atividades. Um dia em que ele foi designado para limpar a geladeira do ProPEd, ela ficou sem saber o que fazer, caindo o seu rendimento em praticamente todas as tarefas. De início, ela reclamou, porque achou que ele estava descansando enquanto ela fazia tudo sozinha, e só

conseguiu entender quando o viu na cozinha do ProPEd trabalhando. Ela acreditava que o Eduardo deveria ajudá-la em todas as atividades.

A Tatiana foi ao depósito pegar os dois sacos de lixo e depois, colocou as luvas, o Eduardo demorou mais por causa da sua luva que era menor⁵⁸. Eduardo pegou o saco e abriu, esperando para recolher o lixo, a Tatiana ficou esperando com o outro saco de lixo. A pesquisadora perguntou: - Por que você não enrola o saco de lixo? Tatiana respondeu: - É o Eduardo que tem que fazer! A pesquisadora então, perguntou: - E por que você mesma não faz? A resposta foi: - Porque ele que é o cavalheiro, ele que tem que fazer! (Registro no diário de campo da instrutora laboral 3, no dia 23/10/12)

Apesar das dificuldades para a resolução de problemas e compreensão das situações novas, ela era muito sintonizada em tudo o que acontecia à sua volta. Em um dos dias de trabalho, houve um suicídio na Universidade e todo mundo estava bastante mobilizado. Resolvemos não comentar o incidente com os treinandos, pois não sabíamos como eles reagiriam. Então, Tatiana foi a única que percebeu o acontecimento, contou para o Eduardo, que não havia visto e não se importou. Sua percepção das reações e sentimentos das outras pessoas era aguçada, pois era quem melhor conseguia se expressar.

Como já informado, ao final de cada expediente, os treinandos assinavam a ficha de frequência. Tatiana apresentava, todos os dias, as mesmas dificuldades, escrevia o seu nome e não sabia a data, mesmo que o Eduardo ou o Lucas dissesse a data, não sabia o número correspondente. Então, com o auxílio do calendário, o Eduardo, a ajudava. Para marcar com um X o *check list* das atividades, era necessário que a instrutora laboral 4 auxiliasse.

Observando o desenvolvimento da Tatiana, notamos que o treinamento realizado por eles, como parte das atividades escolares, é importante para a sua transição para a vida adulta. Como aponta Luecking (2010, 2013), experiências de trabalho devem ser incluídas no currículo da escola, principalmente atividades remuneradas que retratam a realidade de uma empresa.

Vale ressaltar, que apesar de suas dificuldades, Tatiana não reclamava do serviço, pelo contrário, gostava de trabalhar. Ela desenvolveu um laço afetivo com a instituição e com os demais funcionários, só se referia à pesquisadora, como a sua *chefe*. Um estudo envolvendo 33 pessoas com deficiência empregadas em quatro instituições financeiras privadas, Carvalho-Freitas, Marques e Almeida (2009, p.99) mostrou que 89% dos sujeitos “estabelecem

⁵⁸ Os treinandos de serviços gerais levavam o seu uniforme, como jaleco e luva. Porém, o Eduardo iniciou com uma luva menor que as suas mãos, o que dificultava o serviço. Para resolver isso, a Faculdade de Educação, comprou uma luva de um número maior.

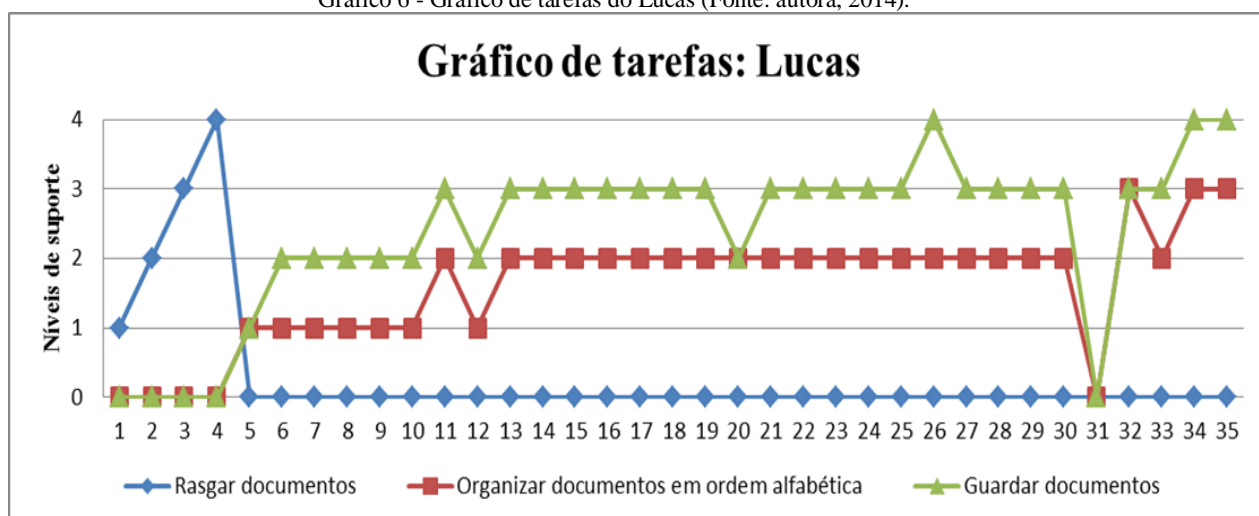
vínculos de afeto positivo com a organização que trabalham e permanecem na organização porque desejam”.

“Eu estou muito feliz, nesse curso aqui na UERJ, vou sentir saudade!”.

Refletindo sobre os aspectos que Luecking (2013) informa como sendo os benefícios de experiências de trabalho durante a escola – identificar carreiras, interesses, habilidades; explorar objetivos das atividades laborais; identificar os suportes necessários para a função escolhida; desenvolver competências laborais e bons hábitos; entre outros – e o PPP da Tatiana, percebemos que ela poderia ser inserida em tarefas em que estivesse lidando diretamente com o público, como atendente. Para auxiliar de serviços gerais, apesar do cuidado em realizar as atividades, essas demandavam, em algumas situações, força e desgaste físico, pois andavam o tempo todo. Por isso, é fundamental, além do PPP, estágios e treinamentos durante a sua escolarização, pois dessa forma, o aluno com deficiência intelectual, ainda poderá desenvolver outras habilidades que se adequem melhor ao seu objetivo / plano de transição.

7.2.3 Análise do desempenho de Lucas nas atividades laborais

Gráfico 6 - Gráfico de tarefas do Lucas (Fonte: autora, 2014).



O Lucas, é muito tímido, quase não falava, mas tentava ao máximo se concentrar para executar as atividades com perfeição. A sua primeira tarefa, na secretaria da Educação à

Distância (EAD) foi rasgar documentos anteriores ao ano de 2010. Essa função foi totalmente customizada, visto que, não existia como incumbência de nenhum funcionário da Faculdade. Os documentos ficavam guardados em um armário no laboratório de informática, mas precisava pegar a chave na secretaria da EAD. Eram separados pela secretária da EAD e deixados para o treinando, que ao chegar iniciava o serviço. Entretanto, esse trabalho durou poucos encontros. Rasgar papel é uma ação fácil, que não exige muito esforço, então, o treinando realizou com facilidade.

No seu primeiro dia de trabalho, a secretária da EAD, separou uma pilha de documentos identificados com o ano de 2009. Todavia, Lucas os lia antes de rasgar para se certificar que realmente eram do referido ano, apesar da instrutora laboral 2 avisá-lo que não havia necessidade, ele continuou lendo. Por volta das 16:30h desse dia, já quase no final do expediente, Lucas, não fazia questão de conferir os documentos e sim verificava a data e os rasgava de dois em dois. Os papéis que não encontrava o ano, separava em uma nova pilha, até que a instrutora laboral 2, o informou que podia rasgar também. Ao perceber que teria que parar o trabalho, por conta da hora, ele fez cara de insatisfeito e falou:

“Poxa, estava tão bom!”

No segundo encontro, o treinando continuou o serviço, sem se distrair com os demais funcionários do laboratório de informática; ele executava seu trabalho em um ritmo lento, mas eficiente. Após o intervalo para o lanche, a instrutora laboral 2 percebeu que a pilha de documentos que estava separada para serem rasgados, estava significativamente menor do que antes do intervalo, e presumiu que alguém havia feito o serviço para ele. As pessoas, comumente, acreditam que os sujeitos com deficiência intelectual não são capazes de executar as tarefas propostas.

Quando essa tarefa foi finalizada, não havia outra demanda para Lucas nesse setor. Entretanto, quando as secretárias do ProPEd, souberam do projeto, solicitaram um estagiário para auxiliar na organização, em ordem alfabética, das fichas dos alunos no arquivo. Lucas foi para lá, visto que era o único alfabetizado. A princípio achamos que ele não encontraria maiores dificuldades. Entretanto, colocar em ordem alfabética *Ana*, *Beatriz* e *Carla*, por exemplo, como estava acostumado a fazer na escola especializada era simples, porém organizar as fichas nominiais dos alunos do Programa era uma tarefa muito mais complexa. Pois as fichas já estavam separadas por letra inicial em diferentes gavetas, e seu trabalho consistia em colocar em ordem alfabética, nomes com a mesma letra inicial, por exemplo,

Ana, Alzira, Amanda... E pediram que ele iniciasse pela gaveta dos nomes começados pela letra M, que era a maior e que mais precisava de organização.

A nova atividade pareceu difícil para o treinando. Embora, ele saiba ler, colocar em ordem alfabética os nomes, se mostrou uma função complicada, principalmente porque não bastava ordenar se baseando apenas na primeira letra do nome. [...] Ele não é de falar e não compartilha comigo suas dificuldades. Ele apenas se mantém quieto e nem se quer tenta fazer algo por si mesmo. Senti que nessa nova atividade, ele estava mais dependente da minha mediação. (Registro no diário de campo da instrutora laboral 2, no dia 03/10/12).

Para auxiliar na realização da tarefa, a instrutora laboral 2 elaborou para o treinando um alfabeto numerado. Assim ele escrevia os nomes dos alunos das fichas em um papel separado, comparando o alfabeto, realizando, assim, a atividade a partir de um recurso pedagógico visual. Então, para colocar as fichas na ordem alfabética, ele precisava antes escrever os nomes no papel.

Figura 25 - Alfabeto numerado, elaborado pela instrutora laboral 2 (Fonte: autora, 2014).

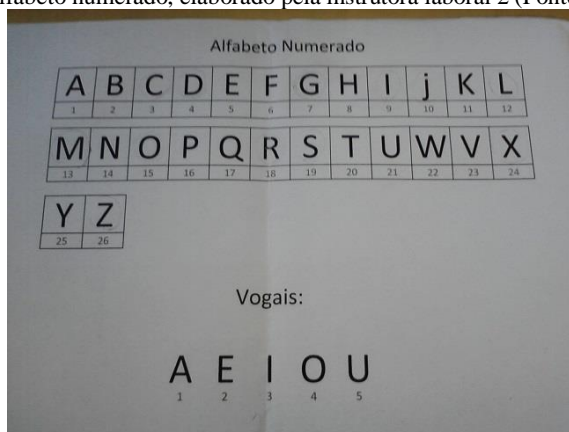
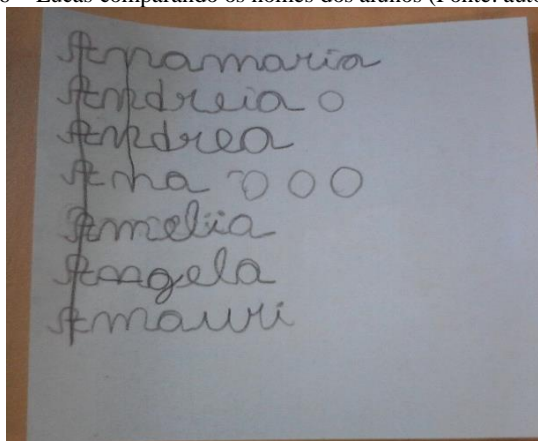
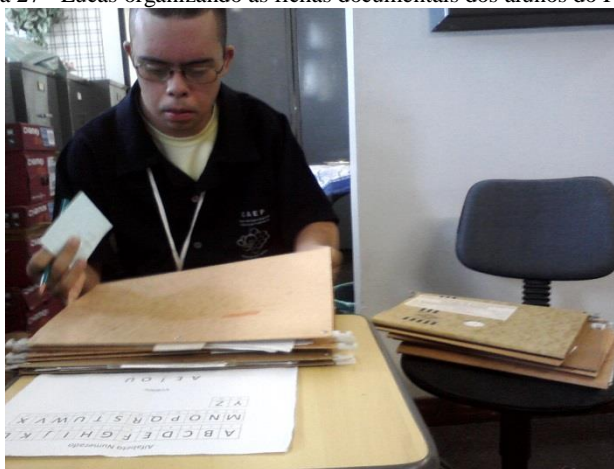


Figura 26 - Lucas comparando os nomes dos alunos (Fonte: autora, 2014).



Vale ressaltar que antes de dar por concluída a tarefa, Lucas conferia se estava tudo correto. Mesmo após confirmar se não havia errado, a instrutora passava o olho e perguntava se estava tudo certo, então, ele conseguia perceber se havia algum erro e consertar. O treinando, se preocupava em não atrasar o trabalho, mas seu ritmo era lento, e como outra forma de adaptação, seu tempo era respeitado. É importante salientar que embora Lucas demorasse, ele fez algo que nenhum dos funcionários tinha tempo para fazer, logo, melhorou a produtividade, por assim dizer, beneficiando a instituição.

Figura 27 - Lucas organizando as fichas documentais dos alunos do ProPEd.



A atitude de responsabilidade com o serviço, demonstrada por Lucas, reflete o que Carvalho-Freitas, Marques e Almeida (2009, p.94) denominam de *componente normativo*, referindo-se ao sentimento de comprometimento, sendo que o funcionário trabalha na empresa (ou instituição) porque acredita que é certo. Nas palavras dos autores, “o indivíduo guia suas ações por padrões e pressões normativas por ele internalizadas”.

Durante os primeiros meses da pesquisa, o treinando se mostrava passivo, aguardando a ordem para iniciar qualquer atividade. Entretanto, após algumas conversas com a instrutora laboral, ele começou a tomar algumas iniciativas, tais como pegar a cadeira para sentar, puxar a mesa de apoio, abrir a gaveta. Lucas aprendeu rápido o caminho para o ProPEd e ia na frente de sua instrutora. Com o passar do tempo, ele internalizou a rotina do serviço e conseguia memorizar a gaveta e a sílaba que havia parado no dia anterior, por exemplo, nomes que começam com RO.

Para facilitar o trabalho, a instrutora laboral criou outra adaptação: o papel colorido. Lucas colocava esse papel como uma marcação para identificar a última ficha guardada. Dessa forma, ele saberia exatamente aonde parou. Entretanto, tinha dificuldade para lembrar

no dia seguinte, a função do papel colorido. Portanto, era necessário explicar com frequência a função dessa adaptação.

“Perguntei ao treinando para que servia o papel colorido na gaveta e ele respondeu: - não lembro, porque eu estava de recesso” (Registro do diário de campo da instrutora laboral 2, no dia 08/01/13).

Vale ressaltar que uma tarefa como guardar documentos em ordem alfabética, que aparentemente é fácil, para indivíduos com comprometimentos cognitivos pode ser bastante complexa. Pois exige concentração, atenção e memória sequencial, para saber em qual ficha parou.

Essas dificuldades de apropriação de conteúdos aprendidos, característica típica de sujeitos com deficiência intelectual (REDIG, 2010; FONTES *et al*, 2011; AAIDD, 2012), é considerado por professoras especialistas como uma das principais barreiras para o aprendizado desses alunos (REDIG, 2010).

De fato, frequentemente, Lucas, não sabia como efetuar a tarefa, mas, talvez por ser tímido, não tinha iniciativa de pedir auxílio à instrutora e ficava apenas parado, olhando o papel. Era preciso que a instrutora, perguntasse se precisava de ajuda, e mesmo assim, em alguns casos, não sabia explicar sua dificuldade. Essa também é uma atitude comum de pessoas com deficiência intelectual que ao se deparar com um problema que não conseguem resolver, apresentam dificuldades em, até mesmo, identificar a sua dúvida e, conseqüentemente ficam como que imobilizados diante de uma situação complexa.

A mediação da instrutora foi importante para que o treinando compreendesse melhor as diferentes etapas da execução da tarefa e se sentisse confiante. Porém, ele não conseguiu alcançar o nível 4, permanecendo, praticamente em todos os encontros no nível 2, ou seja, necessitando de apoio verbal do instrutor. É importante esclarecer que, por vezes, esse apoio verbal não era propriamente uma instrução, e sim, mais uma “dica” para ele se lembrar do que precisava ser feito: “*Onde paramos? Quais as letras da gaveta?*”. Também havia o cuidado de gradativamente diminuir a frequência do suporte verbal. Mas, de fato, essa tarefa era bastante complexa, porque, como havia vários nomes iguais, a organização alfabética era pelo sobrenome.

Esse exemplo ilustra o papel do instrutor laboral ou supervisor devidamente qualificado, para desenvolver customizações e mediações que ajudem, de fato, o indivíduo a ser o mais autônomo possível no desempenho de suas tarefas laborais. As instrutoras laborais participantes deste estudo, como já mencionado eram alunas dos últimos períodos do Curso

de Pedagogia, envolvidas no grupo de pesquisa e com experiência em Educação Especial. Nunes, Araújo, Schirmer e Walter (2013) ressaltam que em atendimentos individualizados para sujeitos com deficiência se realizados por pessoas sem formação adequada, podem resultar em efeitos negativos como dependência e estigmatização.

É interessante, também, apontar que a instrutora tentava estimular ao máximo sua autonomia, mesmo que isso demandasse um maior tempo do treinando para executar as tarefas.

Às vezes me pergunto se exijo demais dele. Penso isso, porque busco intervir o mínimo possível em suas atividades. Entretanto, isso faz com que o trabalho fique mais cansativo para ele, porque exijo mais esforço de sua parte. (Registro do diário de campo da instrutora laboral 2, no dia 24/10/2012).

No entanto, em contraste, quando o professor da instituição especializada comparecia à Faculdade para observar o desempenho dos treinandos, ele lhe ajudava diretamente na execução da tarefa. De acordo com Glat (2004), alguns profissionais que lidam com pessoas com deficiência intelectual não acreditam em sua capacidade de executar atividades complexas, e acabam impedindo seu desenvolvimento. Para a autora (GLAT, 2004, p.57) “os profissionais contribuem para a manutenção da deficiência – função que lhes é atribuída pela sociedade – se tornando os intermediários entre os deficientes e o resto do mundo”.

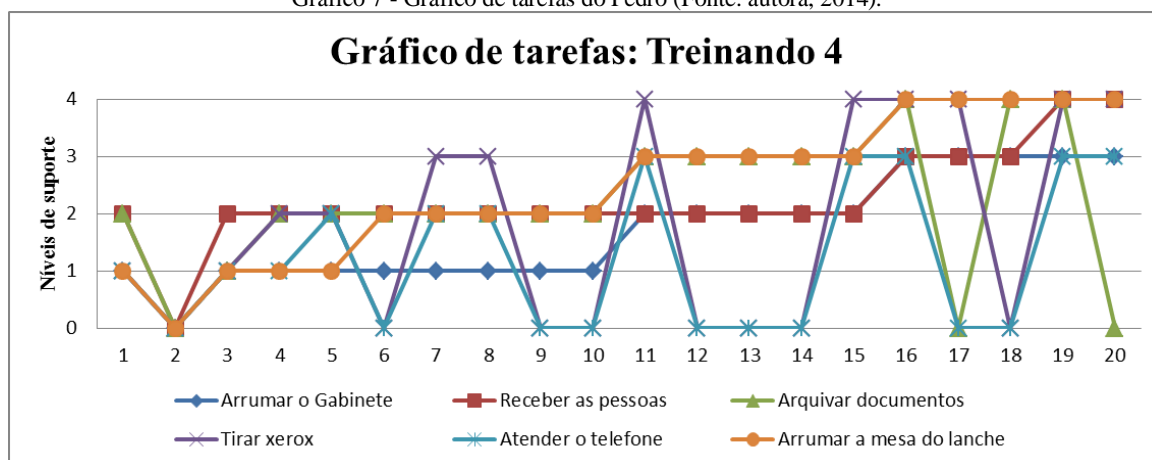
Também observamos que o desempenho de Lucas decaía quando a sala da secretaria do ProPEd estava mais movimentada. O barulho e o entra e sai de outras pessoas tiravam a sua concentração. Essa característica, já havia sido detectada em seu PPP, que de acordo com o seu perfil, sugere um ambiente de trabalho tranquilo e com pouco contato com público.

Outro fato marcante foi que na sessão 32, a instrutora laboral conversou com Lucas, informando que ela estaria saindo do projeto e que não iria mais lhe acompanhar, mas que ele já tinha condições de realizar o seu trabalho. A partir desse dia, ele se empenhou ainda mais e com isso, conseguiu desempenhar a atividade no nível de suporte 3. Porém, no primeiro dia com a instrutora laboral 3, ele executou a tarefa com o nível de suporte 2, provavelmente, por estar nervoso com a nova situação.

“Pode deixar que eu vou fazer uma homenagem para você, porque você é uma pessoa muito especial!” (Fala do Lucas para a instrutora laboral 2 sobre continuar o trabalho, mesmo na sua ausência).

7.2.4 Análise do desempenho de Pedro nas atividades laborais

Gráfico 7 - Gráfico de tarefas do Pedro (Fonte: autora, 2014).



Nota-se que no gráfico 7 não há todos os dias da pesquisa, pois como a instrutora laboral 1 era funcionária da Faculdade, nem sempre era possível registrar as atividades desempenhadas e os respectivos níveis de suporte como exige a metodologia. Mas, por outro lado, o esquema de trabalho do Pedro foi o que mais se aproximou de uma situação real de uma empresa, visto que, seu supervisor, que também tem suas próprias tarefas a desempenhar, não terá disponibilidade total para acompanhar o funcionário em todas suas funções. Porém, para que se possa, de modo geral, garantir melhores resultados, e que a customização do trabalho seja feita corretamente, é preferível, pelo menos inicialmente, que haja um instrutor laboral cuja função seja justamente auxiliar o treinamento das pessoas com deficiência intelectual. Neste sentido, recomenda-se um serviço ou consultoria externo à empresa, mas realizado colaborativamente com um supervisor que seja funcionário da organização, com o objetivo de estar ciente das atividades que esse empregado desenvolve.

Como Pedro trabalhava no Gabinete da Direção, sua rotina era mais diversificada que dos demais, devido à própria dinâmica do setor. O treinando alcançou em todas as atividades propostas níveis de suporte satisfatórios (3 e 4), ele sempre estava disposto a ajudar seus colegas, mesmo que não fosse o seu serviço, como já relatado. Por estar alocado no Gabinete, surgiam diferentes demandas, como trocar o garrafão de água do filtro, ele fazia com a ajuda do Eduardo. Ele tinha iniciativa em procurar tarefas, como, por exemplo, xerocar a lista de atividades dos colegas para que pudessem preencher no final do expediente e inclusive aprendeu a fazer o café. Seu desempenho, assim como os demais treinandos, não era uniforme, um dia fazia o café com autonomia, no outro, precisava de ajuda. Outro fator que

prejudicava o treinando era a sua baixa visão, mas seu óculos, em alguns momentos era compartilhado com a sua mãe.

Na maior parte do tempo ele necessitava de supervisão, pois caso contrário ficava passeando pela Faculdade. Por outro lado, como ele tinha autonomia de transitar pelos espaços do andar, demonstrou iniciativa, assumindo, por conta própria algumas responsabilidades que não lhe haviam sido atribuídas, como pegar a chave da copa para que todos guardassem os seus lanches, abrir a copa para o intervalo, devolver a chave do banheiro onde ficavam os materiais de limpeza, entre outras. Quando Tatiana reclamou que jogavam cigarro nas plantas, foi ele quem teve a ideia de elaborar o cartaz que seria colado perto das plantas. Apesar de não estar totalmente alfabetizado, conseguia escrever algumas palavras, e, com a ajuda da sua instrutora laboral, confeccionou o cartaz já mostrado na Figura 29.

O Pedro realizava as atividades de forma proativa e conversava à vontade com as pessoas que conhecia. Entretanto, com as demais, se mostrava tímido e por isso, tinha dificuldade de desempenhar tarefas que exigiam a comunicação. Por exemplo, quando o treinando estava envolvido na tarefa de colar os cartazes da campanha “*Edu + limpa!*”, ele teve vergonha de entrar nas salas, se identificar e perguntar se podia entregar ou colar o cartaz. Só depois de várias tentativas é que ele ficou mais descontraído. O Pedro, também ajudou na confecção do cartaz para desligar o ar condicionado ao sair da sala do nosso grupo de pesquisa.

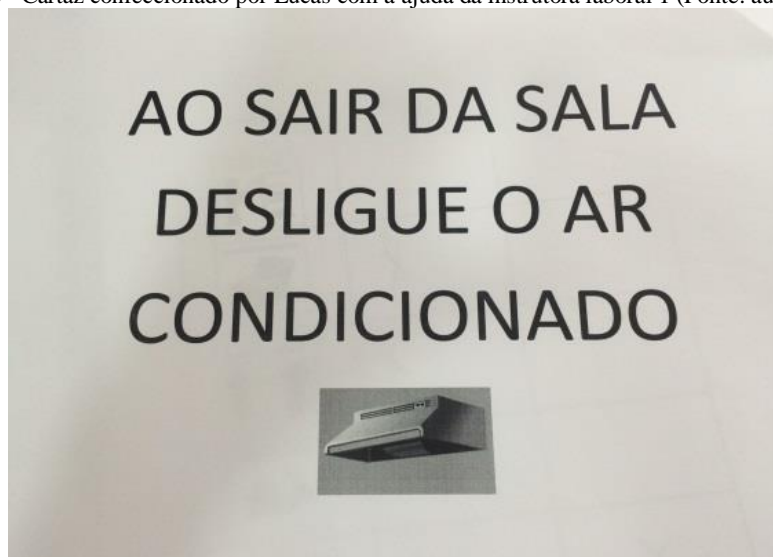
Figura 28 - Pedro colocando cartaz no Centro Acadêmico da Faculdade (Fonte: autora, 2014).



Figura 29 - Cartaz da campanha “Edu + limpa” (Fonte: autora, 2014).



Figura 30 - Cartaz confeccionado por Lucas com a ajuda da instrutora laboral 1 (Fonte: autora, 2014).



Devido à sua dificuldade em se comunicar, ele precisou de treinamento para cumprimentar as pessoas que entravam no Gabinete. Para tal, solicitamos aos funcionários desse setor que simulassem uma situação em que o treinando precisaria dizer “boa tarde!” para um visitante. Porém, a primeira tentativa foi frustrante, pois na simulação, a pessoa entrou e não falou nada, então, Pedro também ficou calado. Quando foi questionado, ele respondeu:

“Mas ele não falou!”

Foi explicado que nem todas as pessoas tem o costume de cumprimentar ao entrar em um recinto, mas que ele deveria ser simpático, independente da atitude do visitante. Os sujeitos com deficiência intelectual, como aponta a AAIDD (2012) têm dificuldades no

entendimento das regras sociais e pelo fato, de muitas vezes, isso não ser trabalhado nas instituições especiais e na família, além de não terem experiência social satisfatória, acabam reforçando a inabilidade social que possuem. Como lembra Maia (2006, p.129) esses sujeitos “tendem a apresentar mais dificuldades em desenvolver códigos e regras sociais”.

Pedro tinha orgulho de trabalhar na UERJ e com isso, sua postura na escola especial mudou, se sentia mais importante. Inclusive, gostava de enfatizar que estava trabalhando.

A mãe do Lucas foi até a copa atrás dos treinandos para buscar a irmã do Pedro. Quando chegamos lá, a menina estava abraçada com o irmão. A mãe de Lucas: - Por que você trouxe a menina para cá? Não era para trazer! [silêncio] O Pedro respondeu: - Era para ela conhecer, porque ela ainda não conhecia [referindo-se ao local de trabalho]. (Registro do diário de campo da instrutora laboral 4, no dia 05/12/12).

7.3 Situações do cotidiano

Durante as sessões de trabalho, além das tarefas laborais, surgiram outras questões que merecem destaque, como o uso do dinheiro, relacionamentos amorosos e o trabalho em equipe. Esses aspectos se repetiram com a maioria dos treinandos.

A cada mês, após o recebimento do “salário” (auxílio pago pela rede FAETEC), o Eduardo chegava à Faculdade com um produto novo, como tênis, fone de ouvido, e mostrava com orgulho que havia escolhido e comprado. Ele dizia que ia ao banco, retirava uma parte pra ele e outra dava pra mãe. Os treinandos abriram uma conta específica para o recebimento do auxílio financeiro. Eduardo tinha a responsabilidade e autonomia para ir ao caixa e sacar o dinheiro, já os demais esperavam suas responsáveis irem ao banco.

“Esse tênis, eu comprei em Madureira, foi R\$ 200,00”.

Cordeiro (2013, p.30) aponta que um trabalho remunerado permite o acesso a novos objetos de consumo de sua escolha, já que antes “seu poder de consumo estava condicionado [...] ao controle de seus familiares, ou à concessão de benefícios pelo Estado”. Reconhecer notas do sistema monetário, pode parecer uma tarefa simples, mas comparar valores, pagar, dar e contar o troco, implica conhecimentos de adição, subtração, multiplicação, seriação, leitura do preço, entre outros (ROSSIT; FERREIRA, 2003). A instituição especializada tem como um dos objetivos o ensino de conteúdos para a sua inserção na comunidade, como é

esse caso. Contudo, essa habilidade de escolher, ir até a loja e comprar o produto desejado é a associação do aprendizado escolar com a influência das experiências vivenciadas pelo sujeito. A família ao delegar responsabilidade, confiança e autonomia à pessoa com deficiência intelectual, auxilia no seu desenvolvimento tanto acadêmico quanto social.

A aprendizagem na escola difere da aprendizagem na vida. Na escola, as situações de ensino-aprendizagem são organizadas formalmente. O papel da escola consiste em ordenar as experiências dos alunos, para que a aprendizagem desejada seja alcançada. Na vida, a aprendizagem ocorre de forma ativa e participativa. (ROSSIT; FERREIRA, 2003, p.105)

Vale mencionar que o Lucas estava muito animado com a proximidade do seu aniversário e comentou que compraria um conjunto de roupa do Flamengo. Passada a data, que ocorreu durante o recesso de final de ano, perguntamos se ele comprou a roupa e ele disse que não. Ao ser questionado se usava o dinheiro para comprar coisas para si, ele retrucou:

“Não! Eu não posso pegar, porque tenho Síndrome de Down”.

É interessante observar que, diferente do Eduardo, Lucas diz que não pode usar o dinheiro sozinho devido à sua deficiência. Para Goffman (1988, p.132) a sociedade “exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconsciente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante”. Nesse caso, os seus pais dizem querer que ele tenha uma vida o mais normal possível e seja aceito na sociedade, porém, quando tenta exercer a autonomia de gastar seu próprio dinheiro eles reverterem ao padrão de estigma.

Já Pedro, durante a entrevista enfatizava o interesse em ajudar financeiramente a sua mãe a construir a casa. Então, com essa oportunidade, ele passou a ser mais responsável e a se auto valorizar. Com o seu primeiro auxílio, comprou um celular e andava pela Faculdade exibindo-o. Pelo que apuramos, ele e o Eduardo foram os únicos que usaram o dinheiro recebido no estágio para comprar coisas que desejavam.

A família da Tatiana, por sua vez, separou algumas contas que ela pagaria com o auxílio financeiro que recebia durante o período do treinamento. Conversamos que é correto ajudar financeiramente em casa, mas que também podemos utilizar uma parte do dinheiro para comprar o que desejamos. É fundamental salientar que é importante para os indivíduos com deficiência intelectual poder gastar o dinheiro proveniente de seu trabalho em benefício próprio, além de contribuir para completar a renda familiar, pois, a remuneração, para

qualquer pessoa é um dos fatores que determina a satisfação no trabalho (CARVALHO-FREITAS; MARQUES; ALMEIDA, 2009).

Outra situação que merece destaque é o comportamento dos treinandos no que tange aos relacionamentos pessoais. No início do trabalho, Lucas escreveu, para sua instrutora, um bilhete romântico lhe pedindo em casamento.

Enquanto esperávamos, o treinando me entregou um bilhete romântico. Estava vermelho e parecia tentar se esconder de tão encolhido, devido à timidez. (Registro do diário de campo da instrutora laboral 2, no dia 31/10/12).

Para evitar uma situação que poderia escalonar e se tornar constrangedora, a instrutora teve uma conversa com ele sobre o bilhete. A instrutora lhe explicou que já tinha namorado e que estava ali para ajudá-lo no trabalho. Também foi ressaltado que um relacionamento não começa logo com um pedido de casamento, primeiro as pessoas se aproximam, namoram, e em alguns casos, aí sim, pensa-se em casamento. No final da conversa, Lucas perguntou se a instrutora estava chateada com ele e pediu “perdão” e ela respondeu que estava tudo bem.

Enquanto Lucas, como relatado, vivia um amor platônico pela sua instrutora laboral, Pedro tinha duas namoradas na instituição especial e já havia namorado a Tatiana! Durante os encontros, ele levou uma carta de uma das namoradas e mostrou para a sua instrutora laboral. Nessa carta havia frases amorosas, mas ao mesmo tempo fantasiosas, como “você não deve esquecer o nosso filho”. Abaixo relatamos uma das conversas dos treinandos com as instrutoras laborais, durante o intervalo:

Pedro: *Eu já aturo ela [Tatiana] há muito tempo! Eu já fui até namorado dela [Tatiana] e ela me traiu quatro vezes!*

Tatiana: *Não quero falar de coisa passada, quero falar de futuro só!*

Pedro: [rindo] *Ela tem ciúmes de mim, porque namoro outra agora. Tenho culpa se minha mãe me fez gostoso? Nós dois! Porque ele [Lucas] também é!*

Glat (2009) em uma pesquisa com mulheres com deficiência intelectual de uma instituição especializada, notou que a maioria delas, quando tinha algum relacionamento amoroso era com outro colega da mesma instituição. Podemos perceber, que isso também aconteceu no grupo dos treinandos, pela falta de convívio fora da escola, os relacionamentos tanto de amizade quanto os amorosos se resumem aos colegas da escola.

As pessoas com deficiência intelectual não são assexuadas, anjos ou eternas crianças, como muitos pensam. Por isso, é comum não orientar esses sujeitos sobre a sua sexualidade. Pelo fato, mesmo adultas, de serem tratadas de forma infantilizada, o problema aparente é de

seguir as normas sociais de um relacionamento. Isso pode ser reforçado, por situações parecidas em que as pessoas, familiares, amigos e até mesmo os profissionais “acham gracinha” nesse tipo de comportamento, como fazemos com as crianças de Educação Infantil quando dizem que estão namorando.

Para Glat (2009) indivíduos com deficiência intelectual não têm muitas oportunidades de interação com pessoas do outro sexo. No caso de Lucas, o relacionamento social vivenciado por ele, restringe-se a basicamente aos colegas da escola especializada, por meio de situações organizadas, como coloca a própria autora na sua pesquisa com mulheres com deficiência intelectual. Portanto, é necessário auxiliar esses sujeitos no que se refere a lidar com os sentimentos amorosos, pois “uma relação entre um homem e uma mulher em termos sentimentais é basicamente a mesma, quer eles frequentem uma universidade ou uma instituição especializada” (GLAT, 2009, p.135).

O último aspecto refere-se ao trabalho em dupla. Observamos que o trabalho em parceria como no caso de Eduardo e Tatiana, Lucas e Pedro, teve resultados positivos. Pois a dificuldade de um, era compensada pela qualidade do outro. Por exemplo, no encontro 33, o Lucas, por solicitação da direção da Faculdade de Educação, ajudou o Pedro a colar os cartazes da campanha “*Edu + limpa!*”. Essa ação foi boa para eles, pois estimulou o trabalho em grupo.

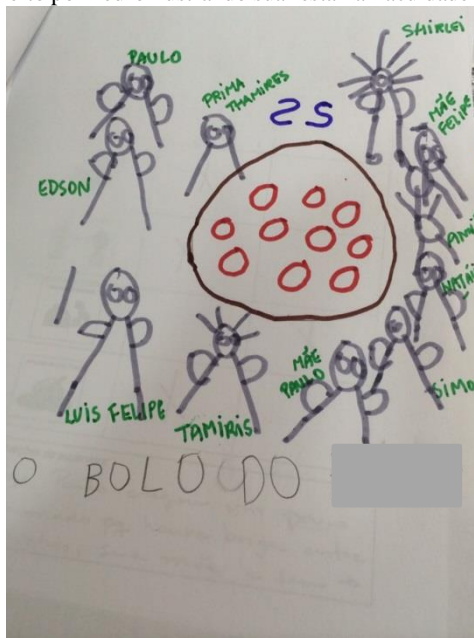
O trabalho em equipe auxiliou os dois, pois como já discutido com os treinandos de serviços gerais, isso facilitou na realização das tarefas, além de minimizar as suas limitações. O Pedro tinha mais desenvoltura para se locomover pelos corredores da Faculdade enquanto que o Lucas era caprichoso e metódico. O Pedro trabalhava melhor e com mais prazer em atividades que fazia em parceria com seus colegas. Para Glat (2004, p.57) em relacionamentos entre sujeitos com deficiências, “eles se sentem aceitos ‘assim como são’, e podem desenvolver relações menos estressantes e mais significativas”. Porém, se formos pensar melhor, independente se tem deficiência ou não, as pessoas, em eventos, por exemplo, acabam ficando com seus pares, com seus conhecidos, formando assim grupos.

7.4 Momentos de lazer e reflexão

Como em qualquer local de trabalho, havia momentos de descontração, como aniversários, amigo oculto e festividades de final de ano. O Pedro, no dia do seu aniversário,

levou um bolo para comemorar e na hora do intervalo para o final do expediente foi realizada a festa. Os treinandos ficaram muito empolgados com a oportunidade de comemorarem no espaço de trabalho.

Figura 31 - Desenho feito por Pedro ilustrando sua festa na Faculdade (Fonte: autora, 2014).



Com a proximidade do recesso de final de ano, Tatiana deu a ideia de fazermos um “amigo oculto” de chocolate com os funcionários da Faculdade. Achamos uma ótima ideia, marcamos o dia, e todos levaram chocolates para trocar. Participaram os treinandos, as instrutoras laborais, a Diretora da Faculdade de Educação, a coordenadora do Programa Rompendo Barreiras⁵⁹, duas doutorandas do grupo de pesquisa, sendo que uma trabalha na FAETEC e conhecia os treinandos de lá.

Para a dinâmica do amigo oculto, todos os participantes estavam com um crachá com o seu nome, cada um sorteou um papel com o amigo oculto, e eles puderam comparar o nome sorteado com a pessoa que usava o crachá correspondente. Para a brincadeira ficar mais interessante, cada um tinha que descrever as qualidades do seu amigo oculto. É interessante relatar que a Tatiana, escolheu por conta própria, o seu amigo oculto, e, ignorando o nome no papel, descreveu quem ela gostaria de dar o chocolate. Entretanto, ela esqueceu ou não se deu conta de que essa pessoa já havia sido revelada por outro participante e recebido um chocolate. Essa situação mostrou que ela, apesar de ter sido quem sugeriu a brincadeira, não compreendeu ou optou por não seguir as regras do jogo.

⁵⁹ É um programa que tem como objetivo garantir a acessibilidade e permanência de alunos com deficiência na UERJ. Para maiores informações, acessar <http://uerjrompendobarreiras.blogspot.com.br/>

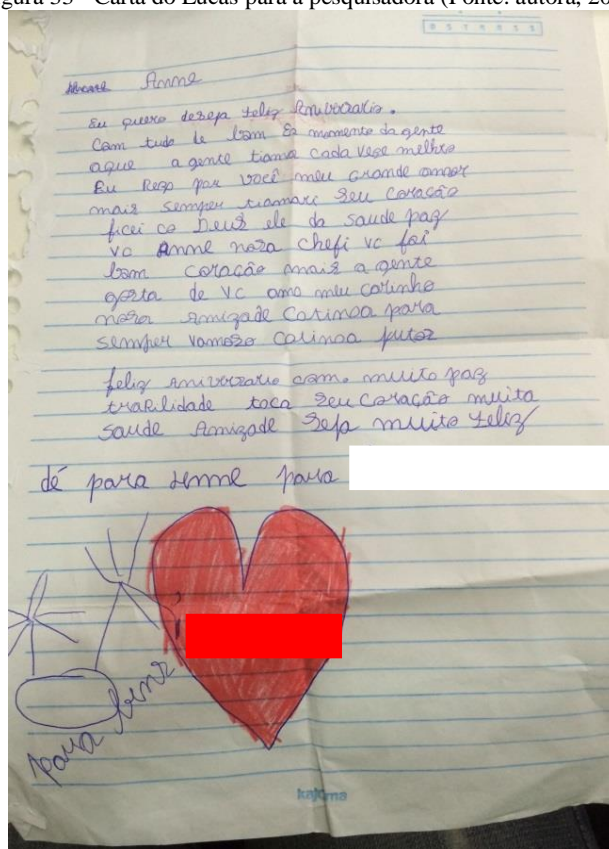
Figura 32 - Amigo oculto (Fonte: autora, 2014).



Na Faculdade de Educação, como em toda instituição acontecem várias comemorações de encerramento do ano. Uma delas foi realizada pelo Programa Rompendo Barreiras, e os treinandos foram convidados para participar. Cada um contribuiu com um refrigerante e nesse dia não houve trabalho. Lucas, que se mostrava muito tímido no estágio, na festa se revelou, dançando o tempo todo. Os demais, envergonhados, foram mais discretos.

Outro acontecimento social foi o meu aniversário quando os treinandos, suas mães e as instrutoras laborais, organizaram uma festa surpresa, com bolo e refrigerante. Nesse dia, o Lucas, leu uma carta que escreveu, reproduzida na figura 34, abaixo. Com isso, eles se mostraram adaptados socialmente ao ambiente de trabalho, divergindo da ideia inicial que a Tatiana tinha sobre uma sala segregada para as pessoas com deficiência. Eles faziam parte e compartilhavam da rotina e cultura da Faculdade, rompendo com alguns paradigmas do estigma que carregam. Para Goffman (1988, p.134) “a diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo”.

Figura 33 - Carta do Lucas para a pesquisadora (Fonte: autora, 2014).



Quase no final da pesquisa, foi realizada uma reunião para que os treinandos colocassem a sua opinião sobre o trabalho que estavam realizando e apontassem outras tarefas que poderiam desempenhar.

Eduardo: *Limpar o banheiro e o pátio.*

Tatiana: *Molhar as plantas, retirar o lixo...*

Pedro: *Eu posso arrumar mais.*

Lucas: *Eu quero fazer outro curso de alfabetica na FAETEC.*

Destaca-se que apenas o Eduardo e Pedro apontaram possibilidades de ampliação de suas atividades no treinamento. Já a Tatiana, falou o que já fazia; ou ela não entendeu a pergunta, ou não tinha nada a acrescentar. O interessante foi o Lucas perceber que estava com dificuldade em colocar as fichas nominiais em ordem alfabética e que precisava melhorar sua leitura, mostrando que tinha consciência de suas limitações.

Todos expressaram o desejo de continuar na UERJ, e acrescentaram:

Tatiana: Não queremos sair daqui [...] Está tudo ótimo! [...] Não gostei de encontrar cigarro nas plantas.

Pedro: Aprendi com você [pesquisadora] a respeitar os outros.

Os treinandos Eduardo e Lucas concordaram com os outros dois. Ao final da reunião, Tatiana perguntou o que nós achamos do trabalho deles. Respondemos que tanto nós instrutores quanto os professores da escola especial e da Faculdade, estávamos satisfeitos com o serviço prestado, e muito orgulhosos de seu desempenho.

No dia do encerramento do treinamento, as responsáveis, instrutoras laborais e treinandos organizaram uma festa em que cada um contribuiu com alguma coisa. Nesse dia, de forma espontânea, Tatiana falou (chorando) o que achou de trabalhar na UERJ e em seguida, Lucas complementou.

Tatiana: Muito bom trabalhar aqui esse tempo todo e mostrar o carinho que a gente sente aqui. E poder estar presente o tempo todo. Eu não queria deixar esse trabalho. Esse curso é muito bom, a gente estar aqui vendo várias pessoas que a gente gosta. Eu vou deixar um pedacinho de mim, essa UERJ maravilhosa. O trabalho de você... O trabalho que eu sempre quis ter! Obrigada por tudo!

Lucas: Eu quero agradecer à Deus por tudo! Eu fiz esse curso maravilhoso. Quero agradecer a vocês, primeira vez que eu cheguei aqui, pra rasgar documentos... Agradecer os professores da FAETEC que escolheu, nós quatro...

Eles reforçaram a vontade de continuar na UERJ e o quanto essa experiência foi importante para o seu desenvolvimento. Luecking (2009, 2010, 2013) alega que atividades laborais, como o treinamento / estágio, facilitam no desenvolvimento da compreensão do sujeito com deficiência nas relações de trabalho, além de oportunizar maiores chances para a sua inserção no mercado de trabalho, visto que, será uma experiência no seu currículo.

Pelo convênio de parceria da FAETEC com a UERJ estava prevista a possibilidade de renovação após os primeiros seis meses, porém no final desse período, a pesquisa estava formalmente se encerrando, houve a necessidade de se pensar em novas estratégias para a continuação do projeto. Por conta da disponibilidade, só foram contratados treinandos de auxiliar em serviços gerais e o Eduardo, que demonstrou um grande amadurecimento durante o estágio, passou a ser o monitor da nova turma. Essa mudança de papel de aluno / treinando para monitor / professor foi um desafio, tanto para a escola especial quanto para a Faculdade de Educação e para o próprio aluno, na medida em que agora não teria mais ajuda do instrutor laboral.

Figura 34 - Treinandos reunidos com instrutoras laborais e a pesquisadora na festa de encerramento (Fonte: autora, 2014).



No final da pesquisa houve a formatura dos treinandos na escola especial, visto que, o estágio era a última etapa do curso de FIC. Nesse dia, eles receberam o certificado de conclusão do treinamento e uma carta de recomendação para futuros empregos. Luecking (2009, 2010, 2013) coloca que o ideal é o estudante antes de concluir seus estudos, experimente atividades laborais, de forma remunerada, como um emprego de verdade, pois assim, ele será capaz de adquirir preferências de trabalho e ter no futuro um emprego de sucesso. Isso facilita o processo de transição da escola para a vida adulta e mercado de trabalho.

Figura 35 - Treinandos com a declaração de conclusão do curso de FIC, na festa de formatura na escola especial (Fonte: autora, 2014).



8 DADOS COMPLEMENTARES DA PESQUISA: A PERCEPÇÃO DAS MÃES E DOS FUNCIONÁRIOS DA FACULDADE

“Meu filho está na Universidade!”

mãe do Pedro

“Eles estão fazendo um trabalho maravilhoso! Por mim, eles ficariam aqui a perder de vista. Esse trabalho, estamos pra fazer há muito tempo, mas nunca temos tempo ou paciência”

Joana, funcionária do ProPEd

Para enriquecimento da análise, acrescentamos a percepção das responsáveis dos treinandos e de alguns funcionários da Faculdade de Educação, após o término do estágio. As duas falas na epígrafe ilustram como a parceria da UERJ com a FAETEC, contribuiu para o surgimento de novas atitudes e valorização dos sujeitos, tanto por parte da família quanto dos integrantes da Faculdade de Educação.

Conforme já mencionado, as mães ficaram muito satisfeitas e orgulhosas com a oportunidade de seus filhos estagiarem na UERJ, como mostra a primeira epígrafe. Os professores relataram que, na escola, essa mãe, se gabava para as demais dizendo que seu filho estava na Universidade enquanto que os outros trabalhavam na FAETEC. É interessante destacar, que esse discurso pode dar alusão de que seu filho está no ensino superior, imputando-lhe um *status* que, certamente, não corresponde à realidade.

Como discutido por Glat (2004), quando se tem um filho com deficiência, esse estigma se alastra para toda a família. Mas essa inter-relação também opera na outra direção; quando há um sucesso por parte do membro com deficiência, a família toda se beneficia. Assim, o *status* de trabalhar na UERJ, também se propagou, de forma positiva, para as suas mães, pois, tiveram a oportunidade de vivenciar um novo espaço, desconhecido para a maioria delas.

Já para os funcionários da Faculdade de Educação, ter um “colega” de trabalho com deficiência intelectual foi uma nova experiência, visto que, mesmo que atualmente haja na Universidade alguns servidores e estudantes com deficiência, na Faculdade de Educação não há nenhum com deficiência intelectual. Portanto, esse contato foi uma oportunidade para

ressignificação de valores, na medida em que os treinandos foram se integrando na dinâmica de funcionamento da instituição.

Pela fala de Joana, percebemos o quanto o trabalho customizado desempenhado pelo treinando Lucas auxiliou na otimização da rotina de serviço da secretaria do ProPEd, permitindo que os funcionários otimizassem seu tempo em outras tarefas. Este é um exemplo do conceito de *win-win situation*, já discutido, na medida que a atividade foi planejada de forma que beneficiou todos os envolvidos.

8.1 A participação das mães durante o treinamento na Faculdade de Educação

Ficou claro, desde o início do projeto, que as mães dos treinandos queriam estar diretamente envolvidas na sua atuação na Universidade. Assim, mesmo entendendo a relação de interdependência estabelecida durante toda a vida entre essas mães e seus filhos, e sua natural ansiedade em lhes “soltar” em um ambiente estranho, foi deixado claro que não havia necessidade de sua permanência no ambiente de trabalho, nem mesmo de levá-los até o andar da Faculdade de Educação.

Mesmo assim, seguindo nossas instruções, nos primeiros dias, elas deixavam os treinandos no elevador, mas insistiam com os ascensoristas para só permitisse que saíssem no 12º andar. Entretanto, depois de algum tempo, começaram a subir junto, com a justificativa de que precisavam falar com os instrutores laborais. Entendemos que, para além da preocupação deles “se perderem” na Universidade, também havia a vontade de participar do universo novo em que seus filhos estavam inseridos, já que subiam todos juntos e sabiam que os instrutores laborais esperavam na saída do elevador.

Entretanto, é preciso reconhecer que, de fato, a preocupação dessas mães era de uma certa forma justificada, sobretudo quando acontecia de um deles desencontrar dos colegas e subir sozinho. Pois a UERJ é um espaço muito grande, com muitas pessoas transitando, e a maioria dos treinandos não estava acostumada a sair sozinho.

A mãe do Lucas queria saber se ele havia chegado direito, porque eles estavam junto com o Eduardo no elevador e ela desceu no 9º andar, onde iria comprar um lanche. Mas o Lucas desceu atrás dela. A responsável o colocou no elevador para que ele subisse sozinho, mas não pareceu confiar muito e foi até o 12º andar saber se estava tudo bem. (Registro do diário de campo da instrutora laboral 2, no dia 16 de janeiro de 2013).

Como viemos discutindo ao longo dessa tese, a educação oferecida às pessoas com deficiência intelectual não oportuniza muitas possibilidades de crescimento. Ao contrário, como lembra Rojas (2004), via de regra reforça suas dificuldades e fragilidades, as infantiliza e enfatiza o seu estigma. Isso acontece na escola e na família, no qual cada um representa um papel social e o sujeito com deficiência, será sempre o deficiente (GLAT; DUQUE, 2003, p.103, grifo das autoras). Para essas autoras “mais do que o tipo ou grau de deficiência de um indivíduo, o fator determinante de seu nível de desenvolvimento pessoal é a maneira pela qual ele é tratado pelos outros significativos, sobretudo sua família”.

No entanto, é interessante constatar que essas responsáveis conseguiram superar, ou pelo menos, suportar sua insegurança em deixar seus filhos “soltos pela UERJ”. Como mencionado no início deste capítulo, as responsáveis aproveitaram o tempo de espera para conversar, conhecer a Universidade e chegaram até a se matricular nos cursos livres do Instituto de Educação Física e Desporto. Apenas a mãe do Eduardo não participava dessas atividades, visto que, ele vinha sozinho.

Luecking (2009, 2010) ressalta a importância do apoio familiar para a transição do sujeito com deficiência da escola para vida adulta e, conseqüentemente, para a sua inserção no mercado de trabalho. Inclusive, como lembra esse autor, a família pode ser uma excelente referência para o desenvolvimento dos procedimentos utilizados para a customização de atividades laborais, porque ela conhece bem o indivíduo e pode ajudar nas adequações necessárias para a execução das tarefas. Entretanto, para que a família seja parceira desse processo é preciso, em primeiro lugar, respeitar a sua dinâmica e compreender as experiências vivenciadas por eles (LUECKING, 2009; GEARY; GRIFFIN; HAMMIS, 2011).

De acordo com o planejamento inicial da pesquisa, estava previsto, no final do treinamento, entrevistas com as mães para analisar suas percepções sobre o processo. Porém, na festa de encerramento, como comentado no capítulo anterior, elas se expressaram espontaneamente, sobre como essa experiência afetou, elas e os seus filhos. As falas foram gravadas em vídeo e transcritas posteriormente, como informado no capítulo 5.

“Ai, eu estou emocionada! A. [pesquisadora] eu gostei muito do meu filho ter feito esse treinamento, curso de contínuo-reprografia aqui na UERJ. Ele ficou muito feliz e eu também! Para mim e para ele foi um sonho! Eu não tenho palavras para agradecer esta oportunidade maravilhosa. O meu filho está se sentindo realizado profissionalmente, para ele é como se estivesse trabalhando de verdade e ele agradece a Deus todos os dias. Quero agradecer a UERJ e a FAETEC que estão fazendo essa parceria para que as pessoas portadoras de necessidades especiais tenham essa oportunidade de mostrar que eles são capazes de entrar no mercado de trabalho, para que possam se sentir úteis e necessariamente realizados e valorizados profissionalmente. Eu acredito muito no potencial do meu filho, sei que

ele é muito esforçado e gosta do que faz, ama estudar e trabalhar. Muito obrigada!”
(Mãe do Lucas).

A mãe de Lucas reforça a oportunidade do filho ser inserido em alguma atividade laboral, que apesar de acreditar na sua capacidade, não há tantas facilidades para a sua colocação no mercado de trabalho.

“Eu não acreditava que eles eram tão capazes de fazer o que estavam fazendo. Quando chegou a notícia na minha casa por ela, que tinha uma A. [pesquisadora] né, catando a mãe da Tatiana dentro da FAETEC, não fui... ia vários bilhetes pra mim, mas eu não... “tá Tatiana daqui a pouco a mamãe assina”, “mas mãe eu vou trabalhar!”, “ah Tatiana, tá! Vai lavar a louça, deixa eu me arrumar para ir pro trabalho”, “mãe tô falando sério! Eu vou trabalhar, você não vai deixar eu ir trabalhar e aí eu vou perder a minha chance de trabalhar!”. Aí eu falei assim: - “Essa A. [pesquisadora] é sua amiguinha lá da escola”? Ela falou assim: “- não mãe, ela não é minha amiguinha, ela vai ser a nossa tia do trabalho!” A Tatiana falou comigo. Aí mandaram um bilhete pra mim assim: compareça com urgência na escola que precisamos conversar com você, a respeito do desenvolvimento da sua filha. Aí eu fui na escola, cheguei lá já tinha perdido a reunião que teve com você [pesquisadora], com as professoras e aí eles me chamaram lá e conversaram comigo. Eu aceitei a ideia, mas juro pra vocês, eu achei que fosse ficar omissa que não fosse à frente, não sabia que minha filha e os amigos dela seriam capaz de ir tão longe! Então por isso queria agradecer, muito mesmo, a atenção, o carinho... é... você acreditou nela, neles né? Deu essa oportunidade para eles e eu fiquei muito grata, grata mesmo. Vocês não sabem o quanto eu fiquei feliz de chegar aqui e ver a equipezinha deles assim. Minha filha está indo para o trabalho. Olha, eu não esperava! Depois de tudo que essa garota passou, eu não esperava. Muito obrigada!” (Mãe da Tatiana).

A mãe da Tatiana, como relatado, não demonstrou interesse inicialmente pela proposta, não compareceu às reuniões, e somente concordou após uma conversa com a Direção da escola e insistência da aluna. Em pesquisa realizada nessa mesma instituição Mascaro (2012, p.84), também ressaltou a descrença dos pais na capacidade das pessoas com deficiência intelectual, “não há grandes expectativas em relação ao futuro de seus filhos”. Outro ponto em comum com o estudo de Mascaro (2012) é a infantilização na fala da mãe – *amiguinha, equipezinha* – para muitos familiares o sujeito com deficiência intelectual é visto como uma eterna criança e por isso, deve ser tratado como tal. Esse tratamento reforça o estigma de deficiente, como podemos observar pela fala da própria treinanda em se referir à pesquisadora, como a *tia do trabalho*.

Porém, após o treinamento vimos que a mãe de Tatiana passou a perceber o potencial de sua filha. As experiências laborais auxiliam não só no descobrimento das habilidades e capacidades pelo próprio sujeito, mas também pelo empregador e sua família.

“E eles também aprenderam a dar valor, porque foi o que eu falei com a S. [Diretora da escola especial], com a Diretora lá que eles têm o benefício [BPC],

todos eles têm, mas por ele, nunca procurou saber. Agora (...) ‘mãe tem que saber se o meu pagamento tá lá’. Então, tá se sentindo importante, esse salário dele é que ele acha que tem que comprar, quer comprar tudo, o mundo. Ele quer comprar o mundo com o salário que ele ganha aqui da UERJ. Então, foi uma coisa assim que ele se sentiu útil. Não vou dizer igual a R. [mãe da Tatiana] que falou que não acreditava. Eu acreditava sim, pelo meu... pela experiência, pelo convívio que eu tenho. Se ele foi capaz de ir pra escola sozinho, então ele é capaz de qualquer coisa. (...) Eu só tenho que agradecer também.” (Mãe do Pedro)

Segundo a mãe, o Pedro só passou a se importar com o dinheiro, após o treinamento. Isso acontece, pois o salário é resultado do seu esforço. Como comentado pelos professores da escola especial no capítulo 7, o treinamento auxiliou também no reconhecimento da capacidade pelo treinando e por sua família. Nas palavras da mãe de Pedro: *“se foi capaz de ir pra escola sozinho, então ele é capaz de qualquer coisa”*, valorizando seu filho e o incentivando a alcançar seus objetivos.

“Eu, porque fiquei doente, mas olha... a minha mesma coisa eu digo... o Eduardo esqueceu do seguro, mas ele senta e fala: - “eu vou comprar isso, eu vou dar isso pra senhora”. Então, existe só esse problema mesmo e nessa época eu fiquei doente, aí eu comecei a ficar preocupada como o Eduardo, ia vir pra cá... não teve dúvida, minha filha falou assim: - “mãe eu vou faltar um dia pra levar o Eduardo. Pra ensinar pra ele ir”. Ele mesmo falou assim: - “eu sou homem! Tenho 27 anos, eu vou e vou voltar!” Calma! Deixei ele vir e minha filha ficou no celular. Quando minha filha pensou que ele estava aqui [UERJ], ele já estava no meu portão. E ele já tá sentindo falta de você [pesquisadora]. Nem falo mais nada, já tá sentindo falta de vocês. São outras amigas pra ele, é tudo pra ele... ele vai sentir falta.” (Mãe do Eduardo).

A mãe retrata como o filho se sentiu útil com o estágio, pois podia presentear-la com o dinheiro do seu trabalho. O treinando assumiu outro papel na família, deixou de ser o *deficiente / dependente*, para ser um membro que contribui com a renda familiar. Além disso, em função do estágio, ele conquistou autonomia para se deslocar no trajeto casa - UERJ - casa: *“eu sou homem! Tenho 27 anos, eu vou e vou voltar!”*. Ele assumiu a responsabilidade de “filho homem” e continuou as suas atividades.

A mãe por sua vez, foi obrigada a abrir mão da superproteção e, passou a confiar nele. Lembrando das palavras de Luecking (2012) que o “trabalho é bom”, percebemos o quanto o treinamento ajudou no crescimento pessoal do Eduardo e o quanto a sua família teve que observá-lo de outra maneira.

Pelos relatos obtidos, todas as mães apreciaram o projeto. Apesar dos receios e insegurança, elas foram elementos fundamentais para a pesquisa, pois, sem o investimento que fizeram nos seus filhos, isso não seria possível. A família precisa estar envolvida durante todo o processo, porque após a construção do PPP do aluno, é ela quem ajudará na elaboração

e desenvolvimento do plano de transição, bem como no *network* do sujeito e na manutenção do emprego (LUECKING, 2009, 2010; GEARY *et al*, 2011).

Por isso é tão importante compreender as expectativas das famílias em relação às pessoas com deficiência. Como Mascaro (2012) ressalta, há uma falta de perspectiva, de parte dos pais, de que seus filhos poderão vir a ter uma vida fora do ambiente escolar, espaço considerado por eles seguro. Por isso, Luecking (2009, 2010, 2013) coloca que a família precisa estar envolvida com o planejamento e os suportes criados para a inserção no trabalho. Esse autor também aponta para a necessidade dos pais lutarem por uma educação que contemple experiências e oportunidades de trabalho para seus filhos com deficiência.

8.2 Percepção dos funcionários da Faculdade de Educação sobre o treinamento

Após a finalização do estágio, tivemos interesse de avaliar como a presença e o trabalho dos treinandos contribuiu (ou não) para o cotidiano do serviço da Faculdade de Educação. Para tal, ouvimos, por meio de entrevista semiestruturada⁶⁰, três servidores, duas secretárias (Joana e Flávia) do ProPEd que acompanharam o trabalho do Lucas e um auxiliar administrativo da secretaria de departamentos (Fernando) que conviveu com os demais treinandos.

Você poderia me falar um pouco sobre como foi a experiência de trabalhar com os treinandos com deficiência?

Joana: Olha a experiência foi boa porque... Eles são super assim... Simpáticos, prestativos, entendeu? Interessados, sempre eles estavam sendo supervisionados por outra pessoa, mas eles faziam sempre o serviço com perfeição, eles procuravam fazer o melhor possível, entendeu? E nos ajudou bastante, né? Em termos de organização cronológica dos nomes aqui do ProPEd, dos alunos... As gavetas estavam realmente todas com as pastas foram do lugar e a gente com pouco tempo até pra arrumar e, ele nos deu nos deu, assim, muita ajuda, a colaboração foi muito boa sim, pra gente.

Flávia: Como foi a experiência? Bom, eu achei a experiência muito válida, muito importante, os meninos tiveram assim, uma dedicação, trabalharam assim com muita dedicação, eles são muito sérios e muito educados, quando eles chegaram. E depois eles foram, a gente foi se apegando à eles, eles foram muito simpáticos e se dedicaram ao trabalho, as tarefas, que foram dadas fizeram com bastante atenção, fizeram direitinho e deram uma ajuda pra gente aqui na secretaria.

⁶⁰ Os procedimentos de entrevista semiestruturada estão descritos no Capítulo 5.

Fernando: Pra mim foi novo, né? Porque é difícil lidar, acompanhar, mas foi prazeroso.

Percebemos na fala de Joana que o Lucas alcançou, satisfatoriamente, os objetivos do programa de emprego customizado. Por meio de uma atividade criada, o trabalho das funcionárias do ProPEd fluiu melhor. Mesmo que, as expectativas da instrutora laboral fosse que ele atingisse o nível de suporte 4 [autonomia], para a secretária Joana, ele atingiu o objetivo proposto. Luecking (2010a) discute que, quando a customização do trabalho é feita adequadamente, geralmente os empregadores ficam impressionados com a competência das pessoas com deficiência de desempenhar serviços de qualidade.

Como visto na visita técnica na ONG TransCen, os empregadores estão satisfeitos com os serviços das pessoas com deficiência, mesmo que em alguns momentos, não fique perfeito, pois o trabalho dos demais funcionários também não é. Ávila-Vitor e Carvalho-Freitas (2012) também apontam avaliação positiva dos gestores em relação ao desempenho, produtividade e qualidade do trabalho dos empregados com deficiência.

Flávia, por sua vez, ressaltou o quanto os treinandos se dedicaram nas tarefas propostas. É comum ouvirmos que funcionários com deficiência são mais empenhados que os sem deficiência. Porém, eles foram eficientes porque gostavam de estar nesse ambiente e, como discutido no capítulo anterior, eles se integraram socialmente à Faculdade. Também destaca-se o envolvimento afetivo, recíproco, entre os funcionários da Faculdade e os treinandos.

Já Fernando, apontou o desafio que representou essa nova experiência. Toda situação inesperada é repleta de descobrimento, medo e receio, entretanto, como relatado por ele, pode também ser prazerosa, mas para isso é essencial que o sujeito esteja aberto para novas descobertas.

Você acha que o desempenho deles correspondeu às suas expectativas?

Joana: Creio que sim! Trabalhou assim, como qualquer outra pessoa, que não tivesse nenhuma deficiência. Normalmente. [...] Ai eu achei ótimo, e eu gostaria que repetisse (risos). Gostei! Inclusive tem dois que costumam vir aqui, que já não é a parte administrativa, assim de arquivo, mas de limpeza, eles vem e poxa como nos ajuda. Eles vêm, recolhem todo o lixo, são muito educados, prestativos. Então a colaboração tanto na parte administrativa como em serviços gerais, nós achamos, bom eu achei ótimo! E tenho certeza que a outra colega de trabalho também achou, entendeu?

Flávia: Eu acredito que sim, eles fizeram com bastante dedicação e acredito que sim. O final foi positivo.

Fernando: Acima do normal, porque eu percebi ali cada um tem uma deficiência, além deles serem deficientes, cada um ali tem uma deficiência, uns desenvolvem mais outros menos. Então eu percebi que no meio deles sempre tem um líder, que tem o aprendizado mais rápido, outro sempre acompanha como líder, isso eu aprendi entre eles. Isso eu acho que tem que ser mais trabalhado, em cima, que eu nunca tinha visto isso, sabe? Eles vão sempre trocando um líder, eu nunca tinha percebido isso, percebi agora nesse trabalho, vendo eles. Eu comecei a notar isso, que entra um e eles respeitam o líder. Eles sempre respeitam o líder e isso aí eu achei legal.

Chama atenção que nas falas dos entrevistados não observamos conotação infantilizada como apresentada pelas mães. Os funcionários se referiram aos treinandos como adultos, de acordo com sua idade cronológica. Joana até apontou que o desempenho deles foi normal, como qualquer outro estagiário sem deficiência.

Em sua fala, Fernando coloca que o desempenho dos treinandos foi “acima do normal”. Mas não está claro se ele quis dizer acima da média de um funcionário ou para uma pessoa com deficiência. Ele acrescentou que apesar de cada um ter uma deficiência, uma limitação, uns se desenvolverão mais do que o outro, o que é normal, pois cada um tem uma qualidade. Como discutido no capítulo anterior, o trabalho em dupla, facilitou exatamente esse aspecto, pois tentou minimizar a dificuldade em prol da capacidade dos treinandos. Fernando também observou um ponto interessante em relação ao relacionamento social deles, a existência de um líder, mas se pensarmos sobre relacionamentos, na maioria dos casos, há um líder, uma pessoa mais ativa e outra passiva. Isso faz parte da socialização, das vivências.

Você acha que existiram pontos positivos dessa experiência para a Universidade?

Joana: Sempre vai haver ponto positivo, sempre vai! Eu acho que tem que incentivar, até não somente no mesmo setor, mas em outros setores, porque dar a eles oportunidade de trabalho, né? E é até uma forma de colaborar conosco. Porque você sabe que o serviço aqui na Universidade, em determinados setores, acaba sendo precário, em termos de contratos pra fazer determinadas coisas, número de funcionários, às vezes os funcionários vão se aposentando, fica difícil de recolocar, então, tem determinadas vezes, principalmente nessa parte de arquivo, tudo... Nós teríamos que estar parando nosso trabalho diário para organizar e é muita coisa, principalmente aqui na Educação que o fluxo de alunos entrando e saindo é muito grande e pra arrumar esses arquivos, tava difícil da gente encontrar tempo. Então foi uma colaboração muito boa, se isso aconteceu conosco tenho certeza que em outros setores a ajuda vai ser muito grande. Entendeu? Então só beneficia. Pra eles que vem e pra nós que estamos tendo a colaboração deles. Acho superpositivo e não somente pra gente.

Flávia: Sim! Com certeza! É sempre boa essa oportunidade pra eles, eu achei que foi um ponto superpositivo.

Fernando: *Em tese, pra Universidade sim, mas eu acho que tem que aproveitar mais eles, porque é muito pouco... Eles vão sair daqui e vão fazer o quê? Eu acho que deveria ter um direcionamento trabalhado em cima disso, dar essas oportunidades, fazer uma comunidade, direcionar eles pra um núcleo e o núcleo...*

Os entrevistados apontaram que essa experiência foi positiva para a Universidade, inclusive Joana acrescentou que o treinamento poderia acontecer em outros setores, visto que, há falta de mão de obra para fazer o serviço realizado por Lucas, organização de documentos. O conceito de emprego customizado é exatamente a de encontrar um serviço que a pessoa com deficiência seja capaz de realizar e que atenda os desejos do empregador. Então, para Luecking (2010a) uma das maneiras de perceber as necessidades da empresa é compreender o que impede que o serviço seja realizado e / ou as preocupações operacionais que podem ser corrigidas com a contratação estratégica de um novo funcionário.

Fernando demonstrou preocupação com o futuro dos treinandos, pois acredita que eles possuem potencial que deveria ser melhor aproveitado e posteriormente encaminhados para empregos. Entretanto, esse é um ponto importante, mas que extrapola os limites do estudo.

E para você, você acha que aprendeu alguma coisa nova com essa experiência?

Joana: *Eu acho que sempre a gente aprende, né? Porque as pessoas costumam ter, assim eu nunca tive isso em mente, mas a maioria das pessoas tem certo preconceito em relação à deficiência de qualquer pessoa, seja física, seja mental. Então existe certo preconceito, achando que elas não têm condições de trabalhar, são incapazes e na verdade elas não são. Basta dar oportunidades, né?*

Flávia: *Muito importante o convívio com eles, eu achei assim fundamental, muito importante dar essa oportunidade pra eles, pra eles poderem trabalhar, desenvolver e são capazes. Então eu achei que foi uma experiência boa, positiva pra Universidade e que venham mais candidatos assim né... Pra poder trabalhar.*

Fernando: *Não!*

As duas primeiras respostas mostraram como a convivência com pessoas com deficiência intelectual foi boa, inclusive, Joana alega não ter preconceito, que sempre acreditou na capacidade dessa população. Flávia aponta o quanto o treinamento foi bom para os treinandos e para a Universidade.

Por outro lado, Fernando alega que não aprendeu nada com essa convivência. Porém, vale enfatizar que ele participou ativamente da pesquisa, ajudou Pedro nas atividades, observou a dinâmica do relacionamento entre eles, mas não conseguiu transferir essa vivência para si. A pergunta foi refeita outras vezes e a resposta foi negativa.

Na sua opinião, você acha que existiram pontos negativos dessa experiência para a Universidade? Poderia falar um pouco sobre isso.

Joana: Nenhuma! Acho que ponto negativo não existiu, não tem como apontar um ponto negativo, porque eu não vi nada assim de ruim nesse trabalho, só ponto positivo mesmo.

Flávia: Negativos? Não! Somente positivos, negativos não.

Fernando: De jeito nenhum! Pra universidade foi... É Educação, é cultura, tem que investir nisso mesmo, é o governo do Estado. Eu acho que é um trabalho pela metade, o que vai ser deles quando eles saírem daqui? Eu, particularmente não sei, se alguém sabe, por favor...

Foi unânime a resposta de que o treinamento só teve pontos positivos para a Universidade. Mais uma vez, Fernando, demonstra preocupação com o momento após o encerramento da pesquisa. Portanto, foi explicado que com a conclusão do curso de FIC, eles serão inseridos em um projeto da escola especial para a transição da escola para a vida adulta e mercado de trabalho, além de participarem de estágios em outros locais dentro da FAETEC.

Fernando acredita que essa ação deve tornar-se uma política da Universidade. Para isso, é necessário que a parceria entre Universidade e instituição especializada vá além dos objetivos da pesquisa de treinamento e preparação para o mercado de trabalho. Por isso, os planos de transição devem necessariamente contemplar ações voltadas para as famílias, para que os pais estejam informados dos direitos de seus filhos, da legislação existente, e das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, além dos benefícios financeiros, pessoais e sociais que o trabalho propicia. Luecking (2009, 2010, 2013), Luecking e Wittenburg (2009), Geary *et al* (2011) reforçam a ideia de mostrar para as famílias que seus filhos são capazes, além de apresentar as possibilidades de um programa de transição.

Particularmente, você acha que o que pensava sobre essas pessoas modificou? Você enxergar esses treinando de forma diferente hoje?

Joana: Não, eu não enxergo de forma diferente, porque eu sempre tive em mente que eles são capazes. Só que a gente nunca, assim... Difícilmente via alguém, ou algum setor dando oportunidade de trabalho agora que a gente está buscando, cultivando isso, né? Até porque existe em todo trabalho, dependendo do certo número de funcionários, tem que existir uma cota né pra deficiente. Mas eu sempre achei que deficiente em algum lugar, em algum ponto ele vai ser capaz de desenvolver qualquer tipo de trabalho, qualquer tipo de atividade. Mas aí tem que saber identificar qual parte daquele ser humano, ele vai ser capaz de desenvolver e ajudar e é bom pra eles e pra gente também, eu nunca vi que eles não fossem capazes, mas agora estão dando oportunidades né?!

Flávia: *Não, não... Pra mim não modificou, porque eu acho que... Eu sempre acreditei neles, acho que eles são capazes de cumprir as tarefas, tendo às vezes um pouco de dificuldade, mas eles são capazes, então... Eu achei assim, não me surpreendeu não, achei que foi importante e eles são capazes, achei isso.*

Fernando: *Eles têm a deficiência, agora não são todos que sabem lidar. Aqui como é uma área de Educação todos estão aptos, mas se você colocar eles numa empresa particular vão ter muitas barreiras... Aqui eles são tratados naturalmente, mesmo com as limitações, mas as pessoas de empresas particulares vão ter que aprender, fazer cursos, até mesmo pra respeitar. E eles vão acabar sofrendo bullying, essas coisas, porque o próprio colega da empresa particular não vai saber lidar, vai ter que haver um trabalho em cima disso. As empresas, acompanhar seriamente isso. Mas eu aprendi que eles são capazes, dentro das limitações, eles fazem serviço que qualquer, que se acha normal faz, eles fazem até com mais transparência e eu acho que isso é legal, é legal!*

Nas respostas dos entrevistados, percebemos a dificuldade de expressarem sobre suas vivências. Fazendo um parênteses na discussão, podemos traçar um paralelo com a restrição que os professores têm de refletir sobre a sua prática pedagógica. Retornando às falas, os funcionários reforçaram a concepção de que essas pessoas são capazes de trabalhar, apesar da sua deficiência. Fernando, mais uma vez, apresenta preocupação com a inserção desse sujeito no mercado de trabalho, em uma empresa privada, em que a competição é acirrada. Ele demonstra um sentimento paternalista, no sentido de proteger esse indivíduo da maldade dos outros. Esse servidor, em outra pergunta informou que não aprendeu nada com os treinandos, mas nessa resposta ele mostrou, mesmo que inconscientemente, que a convivência com eles, o ensinou a percebê-los de forma diferente do início da pesquisa.

Vale lembrar, que a secretaria do ProPEd foi que solicitou o serviço de Lucas. Sendo assim, percebemos que com um trabalho bem feito e o suporte dos instrutores laborais, o programa do emprego customizado, permite que a atividade laboral executada pela pessoa com deficiência intelectual produza resultados positivos para a empresa e para o empregado. Com isso, a “utopia” da empregabilidade da pessoa com deficiência deixa de ser um conceito e transforma-se em uma expectativa realizada (LUECKING, 2010a).

Nessa direção, para encerrar, citamos a fala de Joana:

“Gostaria de acrescentar que o serviço foi muito bom! Então, eu gostaria que repetisse. Pro nosso setor foi bom, entendeu? (risos) Não digo essas mesmas pessoas voltarem, porque talvez não possam, mas que venham outros!”

Ainda que o receio para a efetiva colocação das pessoas com deficiência intelectual, no mercado de trabalho seja grande; os participantes, tanto familiares quanto os funcionários, relataram mudanças positivas na forma de pensar, enxergar e agir com essa clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estigma e a inclusão não podem ser vistos como antagônicos. Não são faces opostas de uma mesma moeda. Fazem parte do mesmo fenômeno social de gestão das diferenças.

Omote, 2012

Ao pensar na política da Educação Inclusiva, é fundamental que os saberes produzidos na Universidade se integrem com a realidade do campo, de forma, a convergirem em um denominador comum. As questões discutidas nas disciplinas dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, como desenvolvimento humano, aprendizagem, avaliação, legislação, didática, mídia, entre outras, também perpassam pela Educação Especial e às pessoas com deficiência. Então, não é preciso que os conhecimentos dessa área fiquem apenas no âmbito dos pesquisadores da Educação Especial e Inclusiva e sim de todos os docentes da Faculdade de Educação e quiçá da Universidade. Por isso, a importância de abrir esse *lócus* de trabalho para os alunos com deficiência intelectual e a sensibilização de todos para essa discussão.

O quantitativo de pesquisas voltadas para essa área em relação ao universo da Faculdade ainda é pequeno, porém, expressivo e significativo. A Faculdade de Educação possui uma trajetória na Educação Especial de mais de 30 anos de produção de conhecimento na área (REDIG; BURKLE; GLAT, 2009). Acreditamos, então, que a inclusão laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual, na Universidade, configura-se como um avanço para futuras pesquisas e parcerias.

As leituras realizadas para a realização dessa pesquisa e os dados coletados e analisados, apresentaram algumas reflexões sobre a escolarização e inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

O primeiro ponto que aqui se destaca é a metodologia utilizada, pesquisa-ação, que não foi escolhida aleatoriamente, mas sim, pela necessidade da Escola Especial, da participação dos alunos e o envolvimento da pesquisadora para atender os objetivos do estudo. A pesquisa-ação tem como procedimento a observação que de acordo com Jaccoud e Mayer (2010) tem como característica a imersão do pesquisador no objeto estudado, tentando compreender a realidade, e é através do envolvimento do observador que há a possibilidade de

entender o real. Portanto, através da pesquisa-ação, foi possível alcançar os resultados desejados.

Outro ponto que vale a pena ressaltar é que apesar de toda discussão em torno do BPC, que atualmente, já pode acumular com atividades de estágio e jovem aprendiz, ele ainda se configura como um grande impasse para a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho. Seus familiares apresentaram receio em permitir que seus filhos sejam contratados legalmente por uma empresa. Por isso, é importante desenvolver programas de autogestão com esses sujeitos, com a finalidade de participação das decisões que sejam compatíveis com seus interesses, bem como de reivindicar seus direitos (GLAT, 2004a).

É fundamental que seja trabalhado com os alunos com deficiência intelectual, a autonomia, autogestão, bem como tenham a oportunidade de escolha, e possam optar de acordo com seus interesses (LUECKING, 2009, 2012, 2012a). Porém, para isso, eles precisam se conhecer, entender seus limites e capacidades. Para tal, é necessário que os profissionais da educação, saúde e familiares propiciem experiências em que eles vivenciem situações do cotidiano da comunidade, como fazer pequenas compras, escolher o o que vão comer, que roupa vão vestir, que lugares desejam visitar, etc. É necessário que o peso da institucionalização não seja marcante no desenvolvimento desses sujeitos, propiciando oportunidades de crescimento social, acadêmico e laboral.

As entrevistas com as pessoas com deficiência intelectual, apontaram para o autoconhecimento, bem como os seus interesses e anseios. Os professores, responderam os questionários sobre os conhecimentos acadêmicos adquiridos pelos alunos com deficiência intelectual e o processo de ensino-aprendizagem. Esses dados foram fundamentais para a construção do PPP, de forma a compreender o desenvolvimento global do sujeito.

A importância de se traçar o PPP ficou evidente no momento em que os treinandos informaram seus desejos, o local de trabalho, os seus interesses e gostos. Essa é uma ação fundamental para compreender e perceber o ambiente mais adequado para a inserção no mercado de trabalho, qual atividade exercer e a até mesmo a carga horária. O PPP deve ser utilizado não apenas com pessoas com deficiência, mas com os demais sujeitos, visto que, é a construção de um perfil que abrange aspectos sociais, acadêmicos e pessoais.

Como apresentado anteriormente, o PPP é um instrumento que tem como objetivo traçar o perfil de jovens e adultos para a elaboração de um plano de transição, para a vida adulta e/ou para o mercado de trabalho. Esse recurso ajuda no processo de descoberta dos gostos e interesses dos sujeitos, bem como das suas dificuldades. Portanto, em um programa de inclusão laboral, o PPP possibilita que se conheça o aluno / cliente, para compreender que

tipo de ambiente e serviço se adequaria melhor de suas características, habilidades e interesses. A proposta da customização do trabalho, utilizada no presente estudo, parte do princípio de que todos os indivíduos possuem qualidades e potencialidades. Sendo assim, ao invés de focar nas limitações e dificuldades que a pessoa com deficiência tem, é fundamental apresentar aos empregadores suas habilidades. O PPP diverge da maioria dos testes e avaliações padronizados utilizados com esse público que enfatiza suas dificuldades e impedimentos. Tilson (2009) coloca que é importante reconhecer e compreender a diversidade cultural, familiar, étnica e religiosa, pois os aspectos estudados no PPP, como sonho, interesses, valores, temperamentos, entre outros, são influenciados pelas vivências extracurriculares dos sujeitos nos diversos ambientes que frequentam, como igreja e clube.

Vale ressaltar que, o indivíduo encontra-se em um processo de descoberta e construção da sua identidade e personalidade. Isso acontece durante todo o processo em que se é realizado e elaborado o PPP, seja na entrevista, na análise do documento, e na prática da atividade laboral. Sendo assim, para o desenvolvimento do PPP, é necessária a participação de diversas pessoas envolvidas na vida do sujeito com deficiência e o próprio indivíduo. Outro fator que vale destacarmos é que alguns desses educandos, não experimentaram situações comuns aos demais jovens, como relações sociais, festas, procura do primeiro emprego, entre outros. Portanto, isso dificulta a construção de identidade pela pessoa com deficiência. Glat (2009), em sua pesquisa com mulheres com deficiência intelectual, também encontrou dados compatíveis com essa realidade.

Bastos (2002) aponta que como as pessoas com deficiência intelectual geralmente são superprotegidas por suas famílias, segregadas do convívio social e/ou desacreditadas sobre suas potencialidades, elas têm dificuldade em traçar um projeto de vida maduro e autônomo. De acordo com esse autor a escolha profissional precisa ser entendida no seu percurso social. Sendo assim, é necessário compreender as dificuldades dos participantes em responder a pergunta sobre qual seria o emprego de seus sonhos. Pois, o desejo deve estar atrelado à realidade do sujeito, e que um não pode predominar sobre o outro, mas que deve-se encontrar um equilíbrio entre esses dois fatores. Isso significa, que esses indivíduos precisam estar cientes da condição de sua deficiência. Todavia, é fundamental que sejam oportunizados momentos em que possam desenvolver-se socialmente e vivenciarem experiências comuns à todas as pessoas. Por isso, Bastos (2002) acredita na realização de programas de orientação vocacional, como uma forma de auxiliar na ampliação das possibilidades de desenvolvimento de projetos de vida, em que eles possam ter autonomia de escolha de suas atividades profissionais.

Analisar o ambiente de trabalho com o objetivo de refletir sobre a verdadeira necessidade de mão de obra, é fundamental para a inclusão e contratação das pessoas com deficiência nas empresas. Dessa forma, não haverá mais reclamação dos empregadores sobre a falta de qualificação e capacitação dos funcionários com deficiência e a contratação apenas para o cumprimento da Lei de Cotas. Assim, o oferecimento da vaga para essa população será feita de forma que atenda as reais necessidades da empresa, como acontece com as demais vagas preenchidas por pessoas ditas “normais”.

Nepomuceno e Carvalho-Freitas (2008, p.86) lembram que a percepção das pessoas em relação aos outros tem haver com a estereotipagem, que segundo os autores, essa visão se encaixa em “formar uma opinião geral de que todos pertencentes àquela categoria possuem os mesmos traços e comportamentos. Dessa forma, as crenças sobre as pessoas são criadas com base em um grupo particular ao invés de olhar a singularidade de cada pessoa”.

Estes dados convergem com as considerações de Cordeiro e Oliveira (2011) que apontam como barreiras para a inserção no mercado de trabalho, a desinformação e o estigma associado à deficiência intelectual. Para essas autoras ainda vigora o estereótipo de que esses indivíduos são incapazes de trabalhar, são mais lentos e necessitam de cuidados pessoais de terceiros.

No Brasil, apesar da já citada Lei de Cotas (BRASIL, 1991), ainda é muito rara a contratação de funcionários com deficiência, sobretudo intelectual e múltipla. As dificuldades são grandes, pois mesmo que as empresas sejam obrigadas a empregar sujeitos com deficiência, para que essa ação seja benéfica para todos os envolvidos é necessário repensar como a inserção no mercado de trabalho acontece. Por isso, é preciso criar ações que possibilitem uma inclusão pautada em condições efetivas de oportunidades para todos os sujeitos.

Porém, apesar dos empecilhos impostos pelas empresas, essas pessoas têm o direito de serem empregadas, nem que seja pela desculpa de cumprimento da Lei de Cotas. Com diz Luecking (2012), eles podem entrar nas empresas através dessa lei, mas por meio dela, eles mostrarão seu potencial, através do emprego customizado. O que deve ser feito é viabilizar oportunidades efetivas de inserção laboral de sujeitos com deficiência intelectual e romper com a barreira da escolarização mínima e da experiência.

A contratação de pessoas com deficiência a partir do PPP e da customização do trabalho permite que esse indivíduo se sinta útil para a sociedade e possa construir realmente a sua cidadania perante os demais sujeitos. A customização do emprego contribui para a eliminação das barreiras atitudinais e dos preconceitos existentes, visto que, haverá

oportunidade de mostrar a sua capacidade, a partir da sua produção laboral. Nesse caso, tanto a empresa quanto o funcionário serão beneficiados por essa contratação.

Cezar (2012) aponta que a responsabilidade social da empresa de contratar e manter funcionários com deficiência, não prejudica sua lucratividade, desde que este funcionário seja produtivo. Entretanto, esse autor, advoga a necessidade de se pensar em um trabalho decente e digno, baseado nas habilidades profissionais e pessoais do sujeito. A autoestima e a dignidade do adulto com deficiência estão intrinsecamente ligadas à sua inclusão laboral e econômica. Porém, não em qualquer trabalho, mas sim em uma atividade adequada.

Outro fator impeditivo para a inserção profissional desses sujeitos, é a inexistência, no Brasil, ao contrário de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, de uma idade máxima para manutenção de alunos com deficiências no sistema educacional⁶¹. O ponto que deve ser enfatizado é que enquanto estiver frequentando a instituição especializada, o aluno pode participar de cursos profissionalizantes, porém, para algumas famílias, isso não representa uma preparação para que ele venha a trabalhar profissionalmente no futuro. Em uma pesquisa também com o foco na profissionalização de sujeitos com deficiência intelectual, Mascaro (2012) observou, situações semelhantes, no que se refere a influência da família nas decisões de seu filho, no âmbito do trabalho.

Mesmo sem terminalidade específica, não significa que o tempo excessivo em que o aluno com deficiência intelectual está na instituição especializada, seja produtivo. Pois é necessário que a escola especial reveja o seu currículo, pois muitas dificuldades apresentadas pelos treinandos durante a pesquisa são oriundos das defasagens na sua aprendizagem escolar.

Omote (2008) lembra que o ambiente escolar inclusivo não obriga a pessoa com deficiência a cumprir todas as atividades em conjunto. Podemos transferir esta lógica para o mercado de trabalho, convergindo com o conceito de customização do trabalho, a qual, justamente, consiste em desenvolver atividades compatíveis com as suas capacidades e considerando suporte do meio. Sendo assim, Omote (2012, p.51) acrescenta que “ainda que possa parecer paradoxal, a construção de uma sociedade inclusiva requer a construção de serviços especiais, e não a sua dispensa sob a suposição de que eles só segregam”. Dessa forma, justifica-se o emprego customizado, bem como os suportes necessários para a sua implantação, como instrutores laborais, plano de transição, adequações de materiais, acessibilidade, entre outros. Nessa direção, concluímos que os treinandos alcançaram os

⁶¹Atualmente, os sujeitos com deficiência, principalmente aqueles com deficiências intelectual e múltipla, permanecem nas classes e escolas especiais por anos a fio, sem prazo para terminar seus estudos e sem qualquer certificação dessa escolarização. No Brasil não há terminalidade específica para a conclusão da escolaridade para esses alunos. Para maiores informações ver Lima (2009); Lima e Mendes (2011).

objetivos propostos, pois foram disponibilizados sistemas de suporte, como indicado pela AAIDD (2012), a fim de que por meio da mediação dos instrutores laborais, a realização das atividades tivesse resultados positivos. O sujeito com deficiência intelectual necessita de suportes / apoios para o seu desenvolvimento e seu aprendizado.

Observamos também a vontade dos treinandos em trabalhar e a mudança de atitude tanto deles quanto dos funcionários da Faculdade de Educação. Os docentes da Faculdade passaram a vislumbrá-los como realmente parte da equipe e como pessoas produtivas. Isso se confirma na fala de uma docente na reunião do Conselho Departamental⁶²:

“Outra coisa é a sujeira que estamos enfrentando com a constante paralização do pessoal da limpeza por conta de atrasos no pagamento. Sinceramente está ficando inviável. O pano de pó eu já uso direto, mas vassoura e pano de chão é demais! Não sei o que seria de nós se não fosse a competência da equipe de estudantes da FAETEC que, coordenados pela A. [pesquisadora], passam diariamente pra tirar o lixo das salas.” (Relato de uma docente da Faculdade de Educação. 14/12/12)

Entretanto, como em toda pesquisa, essa representa um recorte da realidade. O objetivo aqui foi o de treinamento em atividades laborais, para o próximo passo, que seria a inserção no mercado de trabalho, é necessário que a própria instituição especializada com parcerias com outras organizações e com a família, crie estratégias para o encaminhamento desses alunos para um emprego customizado. Com isso o grande desafio é conscientizar as empresas para a importância e os benefícios da customização do trabalho, além de lutar para uma maior flexibilização da legislação trabalhista brasileira e sua colocação em prática, a fim de que essa possibilidade seja real.

Lago e Mayer (2012) ao analisarem teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, apontaram que em um dos estudos houve mudanças no aspecto emocional, financeiro, social e laboral nas pessoas com deficiência intelectual após sua colocação no mercado de trabalho. Ocorreu alteração na diminuição de estigma dos demais funcionários com relação a essa população. Esses resultados convergem com os dados encontrados na presente pesquisa. Entretanto, não houve alteração de atitudes apenas nos participantes e funcionários da Faculdade, mas na medida em que os treinandos se modificavam, a pesquisadora também se transformava.

A inclusão social e no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual auxiliará no processo de mudança desse paradigma e estereótipo que carregam. Com isso, a

⁶² Conselho Departamental - órgão deliberativo da Faculdade de Educação, composto da Direção da Unidade, chefias dos departamentos, representação de funcionários técnico-administrativos e de estudantes.

proposta de customização das atividades laborais e a oferta de oportunidades dos alunos estagiarem na Faculdade de Educação permitiu a transposição das barreiras atitudinais impostas pela sociedade. Na fala da Professora Tânia Carvalho Netto (2012, p.01 – ANEXO F) “a iniciativa vai ao encontro das políticas da Universidade no tocante à inclusão social”.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD, 2012.

_____. Site da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em: <<http://www.aidd.org/>>

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. *Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABREU-ELLIS, C.; ELLIS, J. B. A transição da escola para o trabalho de pessoas com deficiências. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Editora da UFFRJ, 2011. p. 83-96.

AINSCOW, M. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. 2001. Disponível em: <www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos>. Acesso em: 12 abr. 2004.

ALDERSEY, H. Disability and work: the United Republic of Tanzania's workplace policies in the persons with disabilities act of 2010. *Disability Studies Quarterly: the first journal in the field of disability studies*. v. 32, n. 3, p. 1-18, 2012.

ALMEIDA, L. A. D.; CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. Análise comparativa das percepções das pessoas com deficiência em relação à inserção no mercado formal de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs.) *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p.55-70.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte / apoio. In: ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Secretaria de Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012. p. 51-60.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-70.

ANDREASSEN, T. Disability as an asset? Reflections on employment patterns in the health and social care sector. *Disability Studies Quarterly: the first journal in the field of disability studies*. v. 32, n. 3, p. 1-18, 2012.

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual de uma escola do campo: percurso escolar e a constituição da pesquisa*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Ano XI, n.21, p. 160-173, mar.2001.

ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 12, n. 2. p. 241-254. maio-ago.2006.

ÁVILA-VITOR, M. R. do C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. Valores organizacionais e concepções de deficiência: a percepção de pessoas incluídas. *Psicologia: ciência e profissão*. p. 792-807. 2012.

BAHIA, M. S.; SANTOS, E. M. dos. Práticas empresariais para a inclusão profissional de pessoas com deficiência: um estudo de caso. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 142-160.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 33-44.

BARBOSA-GOMES, J. F.; CARVALHO, M. O. de. O profissional com deficiência e o mercado de trabalho: parceria de sucesso. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 201-210.

BASTOS, A. L. G.. O adolescente com deficiência e o seu processo de escolha profissional. *Adolescência Latinoamericana*, Porto Alegre, v.3, n.1. 2002.

BECERRA, M. T.; MONTANERO, M.; LUCERO, M.; GONZÁLEZ, E. Evaluación de un programa de apoyo laboral para trabajadores con discapacidad intelectual em tareas con elevada exigencia cognitiva. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, v. 39. n. 226,p. 63-81, 2008.

BERGO, M. S. de A. A.; ARAGÃO, L. B.; CRUZ, J. M. de O. Aspectos biopsicossociais no envelhecimento da pessoa com deficiência mental. In: INSTITUTO APAE. *Envelhecimento e deficiência mental: uma emergência silenciosa*. São Paulo: Instituto APAE, 2004. p. 109-122.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível no site <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 01 jun. 2012.

_____. *Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989*.

_____. *Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990*.

_____. *Lei 8.213 de 24 de julho de 1991*.

_____. *Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, 8742*. 1993.

_____. *Decreto 914 de 06 de setembro de 1993a*.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*, 1996.

_____. *Decreto 3289 de 15 de dezembro de 1999*.

_____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. *Resolução 2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED. Brasília: 2003.

_____. *Portaria 1.199 de 28 de outubro de 2003*. 2003a.

_____. *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. MTE, 2007.

_____. *Decreto 6214 de 26 de setembro de 2007*. 2007a.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

_____. *Resolução n. 4 de outubro de 2009*.

_____. *História do Movimento Político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.

_____. *Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. *Lei 12470 de 31 de agosto de 2011*. Dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social. 2011a.

_____. *Lei 12513 de 26 de outubro de 2011*. 2011b.

_____. *Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. 2012.

BÜRKLE, T. da S. *A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais às práticas cotidianas*. Dissertação (Mestrado) – PROPEd, UERJ, 2010.

BÜRKLE, T. da S.; REDIG, A. G. A Importância da Sala de Recursos e das Adaptações Curriculares para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas In: *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 2008. p. 1-10.

BÜRKLE, T. da S.; REDIG, A. G. Professores itinerantes e professores de turma regular: um trabalho colaborativo em busca de uma educação de qualidade. In: *Anais do V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 2009. p. 2488-2497.

CARLOU, A. *Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ*. Dissertação de Mestrado, PROPEd, UERJ, 2014.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.

CARVALHO, K. M. de. Os desafios da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 43-54.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. Adequação das condições e práticas de trabalho para a inserção de pessoas com deficiência. In: _____. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 253-264.

_____. Satisfação das pessoas com deficiência no trabalho. In: _____. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009a. p. 265-278.

_____. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do constructo de concepções de deficiência em situações de trabalho. *Revista Adm. Mackenzie*, São Paulo, v.11, n.3, edição especial. p. 100-129: 2010.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L.; ALMEIDA, L. A. D. de Pessoas com deficiência: comprometimento organizacional, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, p. 92-105, 2009.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de; SILVA, L. M. da; FARIAS, S. P. M; OLIVEIRA, M. S. de; TETTE, R. P. G. Comprometimento organizacional e qualidade de vida no trabalho para pessoas com e sem deficiência. *Psico USF*, p. 109-120. v. 18, n. 1, jan./abril. Bragança, Paulista: 2013.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEZAR, K. R. *Pessoas com deficiência intelectual: inclusão trabalhista: lei de cotas*. São Paulo: LTr, 2012.

COELHO, V. P.; ORNELAS, J. Os contributos do emprego apoiado para a integração das pessoas com doença mental. *Análise Psicológica*. p. 465-478, 2010.

COMIN, B. C.; LINCOLN, L. E. da S. C.. A pessoa com Síndrome de Down e o mercado de trabalho. In: COSTA, M. da P. R. da.. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro; João Editores, 2012. p. 59-78.

CORDEIRO, D. R. C. L.; OLIVEIRA, A. A. S. de.. A educação profissional de pessoas com deficiência: um levantamento de teses e dissertações. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina: 2011. p. 2662-2673.

_____. *A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional*. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campus Marília, 2013.

D’ANTINO, M. E. F. *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*. São Paulo: Memnon, 1988.

DAUFEMBACK, V. Caso Embraco: contribuindo para construção de uma sociedade inclusiva. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. p. 218-228. Curitiba: Juruá, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. *Revista Educar*, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

ESCOLA ESPECIAL FAVO DE MEL. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro: FAETEC, 2011.

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Rio de Janeiro: ABT, 1998.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGLI, B. F. C. dos S. *A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições – um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino FAETEC*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. 2010.

FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. ; GLAT, R.. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 79-96.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v.01. p. 103-138.

GALER, D. Disabled capitalists: exploring the intersections of disability and identify formation in the world of work. *Disability Studies Quarterly: the first journal in the field of disability studies*. v. 32, n. 3, p. 1-17, 2012.

GEARY, T.; GRIFFIN, C.; HAMMIS, D. Active families: support, partnership, and roles. In: _____. (Orgs.). *The job developer’s handbook: practical tactics for customized employment*. 3. ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011. p. 167-180.

GILLIES, J. University Graduates with a disability: the transition to the workforce. *Disability Studies Quarterly: the first journal in the field of disability studies*. v. 32, n. 3, p. 1-18, 2012.

GIORDANO, B. W. *(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p. 65-74, 1992.

_____. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

_____. Auto-defensoria: movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental. In: *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*. p. 1-8. Belo Horizonte/MG, 2004a.

_____. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Relatório Científico do projeto CNPQ 2010-2012. Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: *Revista Inclusão*. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M.; PONTES, M. L.; ORRICO, H. F. Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiência. *Revista Linhas*, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 15-35.

GLAT, R.; MASCARO, C. A. A. de C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. 1. ed. 2011. (Série Cadernos CIEE Rio)

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M. D. Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M.C.M. (Orgs.). *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: M & M Editora/ABPEE, 2014. p. 25-41.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. [S. l.]: LTC, 1988.

GRIFFIN, C.; HAMMIS, D.; GEARY, T. Introduction to customized job development. In: _____. (Orgs.). *The job developer's handbook: practical tactics for customized employment*. 3. ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011. p. 1-22.

_____. Job matching and analysis: exploring worksite ecology and seeking goodness of fit. In: _____. (Orgs.). *The job developer's handbook: practical tactics for customized employment*. 3. ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011a. p. 35-48.

INACIO, F. F.; RODRIGUES, R. R. J. Satisfação no trabalho: os pontos de vista de trabalhadores com deficiência mental e de seus encarregados. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. p. 2752-2764. Londrina: UEL, 2011.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 254-294.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JACOMINI, M. A. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, V. H. (Org). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-142.

JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. p. 139-160.

KASSAR, M. de C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos Cedes*. ano XX, n. 50, p. 41-54, 2000.

_____. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KOERICH, M. S.; BACKES, D. S.; SOUSA, F. G. M. de; ERDMANN, A. L.; ALBUQUERQUE, G. L. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. In: *Revista Eletrônica de Enfermagem*. v. 11, n. 3, p. 717-723. UFG: 2009.

LAGO, D. C.; MAYER, M. G. G. Inclusão no Mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual: análise das teses e dissertações. In: COSTA, M. da P. R. da.. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 41-58.

LANCILLOTTI, S. S. P. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LIMA, S. R. *Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 2, p. 195-208, maio-ago. 2011.

LOBATO, B. C. *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, M.; PUGGIAN, C.; CEPPAS, F.; CAVALCANTE, R. L. A.; COELHO, S. L. B.. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUECKING, R. G. *The way to work: how to facilitate work experience for youth in transition*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 2009.

_____. The art of possibility: seamless transition from school to work and adult life. In: *Voice: Looking to the future. Down Syndrome Victoria and Down Syndrome NSW Member's Journal*. Setembro, 2010. Disponível em: <<http://www.transcen.org/images/stories/TransCen/publications/PDFs/rlvoicearticle.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2014.

_____. Enough with the employer awareness already! What else needs to happen to improve access to employment? In: *APSE Connections: advancing employment. Connecting people*. Novembro, 2010a. Disponível no site www.apse.org Acessado no dia 01 de julho de 2014.

_____. Connecting employers with people who have intellectual disability. In: *Intellectual and developmental disabilities*, v.49, n. 04, p. 261-273, 2011. Disponível em: <www.aaid.org>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. *Emprego Customizado: empregando pessoas com necessidades especiais*. Workshop na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. *O caminho para o trabalho: preparar alunos com deficiência para experiências após o Ensino Fundamental, que levem a carreiras*. Palestra ministrada na Escola Especial Favo de Mel da rede de ensino da FAETEC, 2012a.

LUECKING, R. G. Seamless transition from school to employment. In: *Voice: Employment and community participation. Down Syndrome Victoria and Down Syndrome NSW Member's Journal*. Agosto, 2013. Disponível em: <<http://www.transcen.org/images/stories/TransCen/publications/PDFs/rlvoicearticle2013.pdf>> Acesso em: 01 de julho de 2014.

LUECKING, R. G.; WITTENBURG, D. Providing supports to youth with disabilities transitioning to adulthood: case descriptions from the youth transition demonstration. In: *Journal of Vocational Rehabilitation*. 2009. p. 241-251.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2010.

MACIEL, A. dos S. *A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: uma análise jurídica sob um enfoque histórico, filosófico e sociológico*. São Paulo: LTr, 2011.

MAIA, A. C. B. *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: EdueL, 2003. p. 11-26.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*. p.1-10. Bauru: 2004.

MARIN, M. V.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1, p. 49-64.

MARIN, M. V.; MASCARO, C. A. A. C. ; SIQUEIRA, C. F. O. Plano Educacional Especializado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1, p. 91-105.

MARQUES, C. A. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

MARTINS, L. de A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. p. 161-170.

MARTIN-LUECKING, D. *Plano de Transição e Programa de Ensino Individualizado – PEI*. Palestra ministrada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MASCARO, C. A. A. de; FOGLI, B.; ROCHA, L. V. da; OLIVEIRA, L. F. de; LOPES, S. M. F. Núcleo de Estudos e Pesquisas: ressignificação de uma escola especial. In: *Anais VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2011. p. 1-10.

MASCARO, C. A. A. de. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012

MATOS, N. R. V. de. *Emprego apoiado: uma análise psicossocial da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, 2013.

MELETTI, S. M. F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.7, n1, p.77-90, 2001.

_____. A Educação escolar da pessoa com deficiência mental na instituição especial. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, J. E.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). *Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 83-96.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.29-42.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 92-119.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. p. 93-109.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2012.

MESSA, A. A.; FIAMENGHI JUNIOR, G. A. O impacto da deficiência nos irmãos: histórias de vida. *Ciência e Saúde Coletiva*. 2010.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. M.117, p.197-217. Novembro, 2002.

MONTEIRO, L. G.; OLIVEIRA, S. M. Q. de; RODRIGUES, S. M.; DIAS, C. A. Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n3, p.459-480, set./dez. 2011.

MORAES, M. C. do E. S.; BRAGA, M. P.; GONÇALVES, M. B.; LOUZADA, J. dos A. C.; LACAZ, A. S. Processo de contratação de pessoas com deficiência em empresas: a (re)produção de desiguais. Uma experiência na região metropolitana do Rio de Janeiro. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs.). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 161-172.

MUNIZ, E. P. Conceito de deficiência mental no século XX: construção e a (des)construção do conceito com ênfase patológica. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação*

Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. p. 1-19. São Carlos, UFSCar, 2008.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 177-184.

NEPOMUCENO, M. F.; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. As crenças e percepções dos gerentes e as possibilidades de trabalho das pessoas com deficiência. *Psicologia em Pesquisa*. p. 81-94. UFJF: 2008.

NOHARA, J. J.; ACEVEDO, C. R.; FIAMMETTI, M. A vida no trabalho: as representações sociais das pessoas com deficiências. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs.). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 71-88.

NUNES, L. R. O. de P.; ARAÚJO, C. A. G. de; SCHIRMER, C. R. ; WALTER, C. C. de F. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 65-90.

NUNES SOBRINHO, F. de P.; LUCENA, U. F. de. Customização de um posto de trabalho em uma secretaria de escola: um estudo de caso. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina: UEL, 2011. p. 2707-2717.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 129-154.

OLIVEIRA, M. C. *Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2008.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. . p. 36-52.

OLIVEIRA, M. A. de; GOULART JÚNIOR, E.; FERNANDES, J. M. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Européia e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 5, n. 2, p. 219-232, maio/ago. 2009.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe, 2008. p. 15-32.

_____. Inclusão Escolar e Social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (Orgs.). *Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 39-54.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento cultural e educação escolar: aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, C. M. (Orgs.) *Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014. p. 89-114.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p. 3-10. jan./abr. 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539. Set/dez. 2005.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. p. 25-64. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para a educação inclusa em escolas da Rede Municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

_____. O envelhecimento das pessoas com deficiência mental: um novo desafio. In: *Anais do 10º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais e 3º Fórum de Autodefensores – Acessibilidade e inclusão: convivência universal*. Minas Gerais: 2006. p. 1-4.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Editoras NAU; EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Revista Democratizar*, v. II. n.2. maio/ago. 2008. p. 1-12.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R.. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1, p. 17-34.

QUIDIM, F. G.; LAGO, S. R. dos S. Direito do trabalho da pessoa com deficiência. In: COSTA, M. da P. R. da.. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 23-42.

QUILES, R. E. S.; COSTA, M. da P. R. da.. A pessoa com surdocegueira no mercado de trabalho: contradições, embates, desafios e perspectivas. In: COSTA, M. da P. R. da.. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 149-172.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. O. de P. Repertório de habilidades sociais de alunos não oralizados: avaliação multimodal através da comunicação alternativa. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial*. UFSCar, SP: 2012. p. 1-14.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 183 f. Dissertação (Mestrado) – PROPEd, UERJ, 2010.

_____. Perfil Pessoal Positivo: estratégia para favorecer a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*. p. 1315 – 1330. São Carlos: UFSCar, 2012.

_____. Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: rompendo paradigmas. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. p. 1-10. Londrina: UEL, 2013.

REDIG, A. G.; BURKLE, T. S.; GLAT, R. . Produzindo conhecimento e formando profissionais em Educação Especial: 30 anos de PROPEd - UERJ. In: *V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 2009. p. 2943-2952.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; CARLOU, A. Inclusão no trabalho de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 157-174.

REIS, M. A. L.; CIMATTI, C. A.; QUEIROZ, E. R.; CHACON, M. C. M. O benefício da prestação continuada na visão dos pais de jovens com deficiência mental. In: ANACHE, A. A.; OSÓRIO, A. C. do N. (Orgs). *Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 33-46.

ROCHA, L. V. da; CARVALHO, A. C. de; REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C. Formação docente para suporte à inclusão social de jovens e adultos com deficiência intelectual. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina: UEL, 2011. p. 2131-2141.

ROJAS, M. F. Valores, família e autodeterminação: questões complexas para pessoas com deficiência mental que envelhecem. In: INSTITUTO APAE. *Envelhecimento e deficiência mental: uma emergência silenciosa*. São Paulo: Instituto APAE, 2004. p. 123-136.

ROSSIT, R. A. S.; FERREIRA, P. R. dos S. Equivalência e o ensino de pré-requisito monetário para pessoas com deficiência mental. *Temas e Psicologia da SBP*, v. 11, n.2, p. 97-106, 2003.

SANCHES, P. R. *A inserção de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho: aspectos legais*. Monografia (Ciências Jurídicas). Faculdades Integradas de São Carlos, 2003.

SANTOS, A. L. C. dos; COSTA, M. da P. R. da. Barreiras e desafios: preparação e inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina: UEL, 2011. p. 2718-2729.

SANTOS, A. C. dos; NETO, U. G.; REZENDE, E. O. de. Profissionalização da pessoa com deficiência: aspectos históricos. In: COSTA, M. da P. R. da.. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 9-22.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, p. 3-16, v. 18, n.1, jan-mar. 2012.

SARNO, C. R. Captação de pessoas com deficiência intelectual: um estudo comparado. In: *Cadernos do Sep Adm*. p. 185-196. n. 03. 2006.

SAWAIA, B. B. Uma análise da violência pela filosofia da alegria: paradoxo, alienação ou otimismo ontológico crítico? In: SOUZA, L. de; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 21- 42.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R. A.; SHOGREN, K. A.; BORTHWICK-DUFFY, C. S.; BRADLEY, V.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. P.; GOMEZ, S. C.; LACHAPPELLE, Y.; REEVE, A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; THOMPSON, J. R.; VERDUGO, M. A.; WEHMEYER, M. L.; YEAGER, M. H.. El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, v.38, n. 4, p. 5-20, 2007.

SCHALOCK, R. L.; VERDUGO, M. A. El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, v.38, n. 4, p. 21-36, 2007.

SCHOGREN, K.; SNELL, M.; FALLON, P. *Individualized supports planning in Special Education: applications to students with intellectual disability*. 2010. Disponível em: <www.aaid.org>. Acessado em: 16 jun. 2012.

SILVA, A. G. da. Profissionalização e mercado de trabalho para pessoas com deficiência *UFG*. v. 31, n. 2, p. 231-259. Jul/dez, 2006.

SILVA, C. T.. O papel da pessoa com deficiência na família e como beneficiária do BPC. *Revista Apae Ciência*, Brasília, v. 1, n. 01, p. 72-81, 2013.

SIQUEIRA, M. V. S.; OLIVEIRA-SIMÕES, J. T. de. Violência moral e pessoas com deficiência: constrangimento e humilhações no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 187-200.

SUPLINO, M. *Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: CASB-RJ, 2009.

SUZANO, J. de C. C.; NEPOMUCENO, M. F.; ÁVILA, M. R. do C.; LARA, G. B.; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. Análise de produção acadêmica nacional dos últimos 20 anos sobre a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. (Orgs). *O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 23-42.

STOBÄUS, C. D.; BINS, K. G.; MOSQUERA, J. J. M. Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 25, n. 43, p. 291-304. Santa Maria: maio-agosto, 2012.

TILSON, G. Developing a Positive Personal Profile. In: *Customized Employment – It Works!* p. 38-44. Washington, DC: TransCen, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994.

VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VALENZA, A. A.; JUNIOR, H. P. O envelhecer dos indivíduos com Síndrome de Down. In: *Anais do VI Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar*. p. 1-5. Maringá: 2009.

VERDUGO, M. A. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, v.34, n. 1, p. 5-19, 2003.

VIEIRA, J. M. Transição para a vida adulta em distintos contextos de desenvolvimento: Brasil e Espanha em perspectiva. In: *III Congresso da Associação Latino Americana de População*, ALAP, Córdoba: Argentina, 2008.

WALTER, C. C de F. *Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ANEXO A – Termo de Compromisso da Instituição



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE COMPROMISSO DA INSTITUIÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped), tendo como representante a Professora Doutora Rosana Glat, responsável pela orientação do projeto de pesquisa intitulado “*Deficiência intelectual e mercado de trabalho: customização de atividades laborais*”, assumo a responsabilidade de comunicar imediatamente à FAETEC toda e qualquer complicação ocorrida durante a realização do referido projeto que coloque em risco o voluntário ou bens incluídos neste trabalho de pesquisa.

Responsabilizo-me, igualmente, a acompanhar as diligências necessárias à imediata e integral assistência aos voluntários participantes ou à reposição ou restauração de bens eventualmente danificados durante a pesquisa.

Rio de Janeiro, 06 de junho de 2012.

Prof.^a. Dr.^a. Rosana Glat

Rosana Glat
Diretora da Fac. de Educação
EDU / UERJ
Matr. 7863-4

ANEXO B – Termo de Compromisso



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Cristina Angélica Aguiar de C. Mascaro, responsável pela direção da Escola Especial Favo de Mel, assumo o compromisso com **Annie Gomes Redig**, aluna do curso de Pós- Graduação (Doutorado), da Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - no que se refere ao desenvolvimento do projeto de pesquisa "*Deficiência intelectual e mercado de trabalho: customização das atividades laborais*".

O objetivo geral deste estudo é desenvolver procedimentos para preparação, inclusão e manutenção de jovens e adultos com deficiência intelectual em atividades laborais. Para tal, será analisada a viabilidade da estratégia do *trabalho customizado*, para incluir alunos com deficiência intelectual, participantes do curso profissionalizante de uma escola especializada, em atividades laborais na Faculdade de Educação da UERJ. Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas a observação participante da realização das atividades laborais pelo aluno, entrevistas semi-estruturadas com o sujeito, familiares, professores/instrutores e empregadores.

Autorizo a referida aluna a realizar a pesquisa durante os anos de 2012 e 2013, assim como aos profissionais a recepcionar a responsável pelo projeto, a qual se compromete a respeitar a rotina da instituição.

Rio de Janeiro, 05 de junho de 2012.

Cristina Aguiar de C. Mascaro
mat: 0223458-1

ANEXO C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “*Deficiência intelectual e mercado de trabalho: customização de atividades laborais*”, cujo objetivo geral deste estudo é desenvolver procedimentos para preparação, inclusão e manutenção de jovens e adultos com deficiência intelectual em atividades laborais. Para tal, será analisada a viabilidade da estratégia do *trabalho customizado*, para incluir alunos com deficiência intelectual, participantes do curso profissionalizante de uma escola especializada, em atividades laborais na Faculdade de Educação da UERJ

A minha participação no referido estudo será no sentido de desenvolver atividades laborais, como treinamento do que foi realizado no curso profissionalizante. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: experiência em atividades laborais, recebendo uma carta de recomendação de um estágio realizado na Faculdade de Educação da UERJ.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a justificativa para a existência de tal rede de apoio e/ou classe especial podem não ser comprovada.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: responder aos questionários de forma escrita e não gravada.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é *Annie Gomes Redig* e com ele poderei manter contato pelo telefone (21) XXXXXXXX.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre

acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: pagamento em espécie com comprovação dos casos por nota fiscal. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2012.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO D - Perfil Pessoal Positivo – PPP

Candidato:	Data:
Especialista em carreira:	Entrevistador:
Relação com o treinando: <input type="checkbox"/> O próprio <input type="checkbox"/> Amigo <input type="checkbox"/> Membro da família <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro: _____	Há quanto tempo o entrevistador conhece o candidato? <input type="checkbox"/> 0-3 anos <input type="checkbox"/> 3-5 anos <input type="checkbox"/> 5-10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos <input type="checkbox"/> Nenhuma opção acima
Has the jobseeker met with a benefits specialist? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Interesses e Preferências	
O aluno tem desejo de trabalhar? Por quê?	
O aluno quer trabalhar meio período ou tempo integral?	
Quais são as atividades individuais que o ele(a) gosta? Interesse específico?	
Quais são as atividades de lazer que ele(a) pratica? (esporte, hobby, etc). O que faz no seu tempo livre?	
Em qual ambiente ele(a) prefere trabalhar? (dentro, ao ar livre, com/sem barulho, com muitas/sem pessoas, rápido/devagar passo, parte do dia, etc)	
Quais são as aptidões, habilidades dele(a)?	
Qual a melhor maneira que ele(a) aprende?	

Experiências de vida e trabalho	
Descreva alguma experiência	

de trabalho remunerado ou não (incluindo trabalho voluntário) – focar em tarefas concluídas ao invés do local.	
Que tipo de tarefas domésticas ele(a) costuma fazer.	
Quais atividades comunitárias (na escola, igreja, condomínio, etc) ele(a) costuma participar?	
Outros comentários sobre experiências de vida e trabalho.	

Habilidades e Conhecimentos	
Ele(a) já participa ou já participou de algum projeto vocacional?	
Descreva as seguintes habilidades e conhecimentos acadêmicos	
Destreza	
Levantamento de pesos	
Ficar em pé	
Matemática	
Dinheiro / Sistema Monetário	
Gestão de tempo	
Leitura	
Escrita	
Computação (base de	

dados, programas, formatação, etc).	
Arquivos (habilidades manuais para arquivar, ordem alfabética, numérica)	
Interpessoal / serviço com cliente / habilidades sociais.	
Comunicação / velocidade	
Outra?	

O que não quer fazer / O que não gosta	
Existe alguma atividade em particular que ele(a) não gosta de fazer?	
Existe alguma situação em particular que você recomenda que nós evitemos enquanto procuramos oportunidades?	
Outros comentários.	

Suportes e Adaptações	
Quais serviços são atualmente previstas?	
Quais adaptações o local de trabalho terá que realizar para que o candidato tenha sucesso (acessibilidade física, tecnológica, cuidados pessoais, etc).	
Quais suportes serão necessários ser mantidos?	
Outros comentários (adaptação e necessidades de suporte).	
Transporte	

Como ele(a) costuma se deslocar na comunidade?	
Quais transportes serão necessários oferecer ao candidato para se manter para comparecer à UERJ?	

Outras Observações Gerais	
Como você descreve o temperamento dele(a)?	
Quais as características que você admira no aluno?	
Qual é o emprego dos sonhos do aluno?	
Como os amigos descrevem o aluno?	
Quais são os traços positivos da personalidade do aluno?	
Você pode descrever alguns "hábitos, rotinas ou incoerências individuais?	
Existe alguma informação adicional que você gostaria de dividir sobre o aluno?	

Notas

ANEXO E - Plano de Ensino Individualizado e Transição para a vida adulta, baseado no Perfil Pessoal Positivo do treinando⁶³

Nome: Eduardo

Instituição Escolar: Escola Especial Favo de Mel

Atividades de Transição

(para completar anualmente, a partir dos 14 anos de idade ou quando for apropriado)

1. Preferências e interesses dos estudantes:

Os objetivos para o momento pós-escola deve ser baseado nos interesses e preferências dos estudantes, além das avaliações de transição apropriadas.

- a) Data da entrevista anual com o estudante: Julho de 2012.
- b) Discussão sobre os interesses, preferências dos estudantes e da avaliação de transição:
O aluno gosta de jogar bola e de atividades ao ar livre. Ele já trabalhou como auxiliar de pedreiro e em um lava jato. O aluno possui experiência de trabalho; não gosta muito de conversar com outras pessoas, prefere executar a sua atividade; tem autonomia de locomoção; não está alfabetizado; compreende regras; é pontual e prestativo. Não se importa de executar atividades em ambientes abertos e com outras pessoas.

2. Objetivos para o momento pós-escola (resultados)

Os objetivos para o momento pós-escola serão registrados aqui. Pelo menos um objetivo deverá ser indicado para treinamento ou formação.

- a) Emprego (requisitos): O aluno participa de um programa de treinamento do curso de auxiliar de serviços gerais, com parceria entre a FAETEC e a UERJ. No seu estágio desenvolverá atividades relacionadas à limpeza da Faculdade de Educação, como recolher lixo dos departamentos, salas de aula e núcleos dos professores; arrumar as carteiras nas salas de aula e apagar as lousas.
- b) Educação: está matriculado no FIC promovido pela sua escola.
- c) Vida independente (se for apropriado): após a saída da escola, o aluno poderá participar de atividades de lazer e esporte oferecidos na sua comunidade.

⁶³ Esse é um exemplo de Plano de Ensino Individualizado e Transição para a vida adulta. Entretanto, não aplicamos todas as esferas de plano, visto que, nosso objetivo foi apenas referente ao estágio dos treinandos.

3. *Curso:*

- a) O estudante está matriculado em um curso que o prepara para uma carreira ou para o momento pós-escola: O aluno está matriculado em um curso de FIC que o prepara para exercer atividades de auxiliar de serviços gerais em instituições.
- b) Documento baseado na decisão: Essa decisão é baseada no curso em que o aluno está matriculado, o qual foi de sua escolha.
- c) O estudante está matriculado nas seguintes atividades de desenvolvimento funcional e habilidades (podendo marcar mais de uma opção):
 - (x) experiência de trabalho e treinamento
 - (x) Emprego apoiado
 - () Atividades da vida diária

4. *Previsão de saída da escola:*

- a) O estudante sairá da escola com:
 - () diploma
 - (x) certificado de conclusão de curso de Formação Inicial e Continuada em auxiliar de serviços gerais.

5. *Previsão de data de saída:*

- a) O estudante está participando de um programa de formação inicial e continuada com previsão de término para o ano de 2013. Porém, para concluirmos as metas propostas por esse plano, propomos como previsão de saída da Escola Especial, o ano de 2015.
- b) O estudante e seus familiares estão cientes dessa situação: () sim () não

6. *Atividades de transição:*

Os serviços de transição são um conjunto de atividades para os estudantes com deficiência que são concebidos dentro de um processo orientado pelos resultados que facilitarão a circulação de alunos da escola para atividades fora.

- a) Acadêmicas: no início, o aluno seguirá várias instruções para concluir a atividade de trabalho. Porém, com o tempo, o aluno poderá realizar as atividades sozinho, pois tem autonomia para isso.
- b) Experiência de trabalho: O aluno está participando de um programa de treinamento como auxiliar de serviços gerais na UERJ.

- c) Atividades da vida diária: O aluno participará de aulas instrucionais sobre habilidades da vida diária.
- d) Vida independente: O aluno participará de atividades na comunidade
- e) Transporte: O aluno já possui autonomia para utilizar transportes públicos sozinhos.

Equipe responsável: Equipe multidisciplinar responsável pelo Plano de Ensino Individualizado e Transição para a vida adulta.

ANEXO F – Informe UERJ

Disponível no site http://www.uerj.br/publicacoes/informe_uerj/informe_uerj119.pdf
Acessado no dia 21 de agosto de 2014

INFORME UERJ

Ano XIX • Setembro / Outubro de 2012 • n° 119 | http://www.uerj.br/publicacoes/informe_uerj/informe_uerj119.pdf

Convênio inédito com a Faetec promove inclusão social de jovens

A partir da parceria firmada em setembro entre a UERJ e a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), quatro alunos da Escola Especial Favo de Mel, destinada a portadores de necessidades especiais, estão realizando estágio na Faculdade de Educação. "A iniciativa vai ao encontro das políticas da Universidade no tocante à inclusão social", destaca Tania Carvalho Netto, diretora do Departamento de Estágios e Bolsas (Cetreina/SR1). Localizada nas dependências da Faetec em Quintino, a Escola Favo de Mel atende mais de 200 alunos com síndrome de down, paralisia cerebral e autismo.

O convênio é destinado à qualificação profissional de alunos dos cursos de formação inicial continuada da Faetec e, inicialmente, inclui dois estudantes de auxiliar de serviços gerais e dois de auxiliar de escritório. A parceria com a Escola Técnica, que mantém outros convênios com a UERJ, foi ampliada por meio do Programa Educativo Bolsa de Iniciação ao Trabalho (Pebit). "Desafiando todas as 'impossibilidades' eles conseguem com o empenho dessa escola chegar a um nível em que podem ser encaminhados ao mercado de trabalho. O Cetreina está muito orgulhoso de a Faculdade de Educação ter aberto esse campo", diz Tânia Carvalho Netto. Os alunos são selecionados pela Faetec, que também é responsável pela bolsa paga aos estudantes, equivalente a um salário mínimo.

Para a diretora da Faculdade de Educação, professora Rosana Glat, a oportunidade permite a união das áreas de ensino, pesquisa e extensão, na medida em que também estuda as formas de inserção desses alunos no mercado de trabalho. A Faculdade também oferece



Professores e alunos da Faetec comemoram parceria com a Universidade

mestrado na área de educação especial. Rosana conta que há cerca de dois anos é desenvolvido um projeto em parceria entre a UERJ, a Academia Brasileira de Ciências e a ONG americana TransCen (*Transition Center*, em inglês), que trabalha capacitando alunos de escolas especiais para o mercado de trabalho. "Nossa doutoranda Annie Redig, cuja tese é sobre o tema, estagiou com eles. A ONG possui programas de capacitação que chamamos de 'customização' e que consiste em analisar o ambiente de trabalho e como esses alunos podem colaborar realizando as devidas adaptações nas atividades. É uma experiência inovadora", explica.

Apesar de a Lei de Cotas (8.213/1991) estipular um número mínimo para trabalhadores com deficiência nas empresas com 100 ou mais empregados, a professora Rosana Glat calcula que muitas deixam de preencher as vagas por falta de profissionais qualificados: "Principalmente na área de deficiência intelectual e autismo há muito preconceito.

Os empregadores querem paraplégicos, surdos ou cegos". Os alunos da Escola Favo de Mel cumprirão carga horária de quatro horas, duas vezes por semana, até fevereiro de 2013. Depois disso uma nova turma chegará à UERJ.

Instrutor de reprografia da Faetec, Ailton Bandeira de Andrade é responsável pela supervisão de dois alunos: "Eles têm um período de adaptação e aos poucos vamos preparando-os para que consigam autonomia para ficarem sozinhos no local de trabalho. Eles estão muito felizes e espero que a parceria continue com outros estudantes". Os dois alunos que dão suporte aos serviços gerais são acompanhados por outro supervisor. Os quatro estudantes estão cursando o quarto módulo, que corresponde ao treinamento, para que no final do período possam receber o certificado e ser encaminhados ao emprego. A diretora do Cetreina espera que na Mostra de Estágios de 2013 estejam presentes empresas que ofereçam estágio para pessoas com necessidades especiais.

APÊNDICE A – Certificado dos Treinandos



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



CERTIFICADO

Certificamos, para os devidos fins, que _____, participou do Programa de Treinamento do Curso de Formação Inicial e Continuada de Auxiliar de Serviços Gerais da FAETEC em parceria com a UERJ, com a duração de seis meses – setembro de 2012 a março de 2013.

Rio de Janeiro, 20 de março de 2013.

Direção da Faculdade de Educação

Profª. Ms. Annie Gomes Redig

APÊNDICE B – Carta de Recomendação



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE RECOMENDAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de março de 2013.

Eduardo, auxiliar de serviços gerais, participou do Programa de Treinamento do Curso de Formação Inicial e Continuada de Auxiliar de Serviços Gerais, tendo desenvolvido suas atividades na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de setembro de 2012 a março de 2013. Executando serviços de coleta de lixo, limpeza e organização das salas de aula e núcleos, sob nossa supervisão direta. Durante todo esse período manteve boa conduta pessoal e profissional, razão pela qual recomendamos seus serviços.

Atenciosamente,


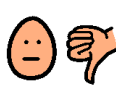





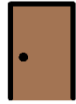

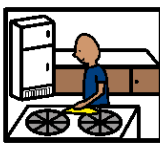

Professora Dr^a Rosana Glat
Diretora da Faculdade de Educação da UERJ

Professora Ms. Annie Gomes Redig

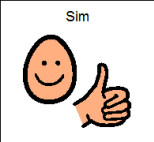
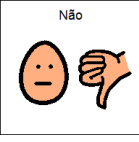


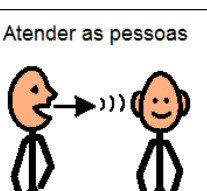


APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada para os gestores da Faculdade de Educação

1. Qual é o trabalho desenvolvido aqui?
2. Quais são as tarefas realizadas?
3. Em quais atividades você percebe que se tivesse a ajuda, a tarefa seria concluída mais rapidamente?
4. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE D - Lista de Tarefas – Auxiliar de Serviços Gerais

TAREFAS	Sim 	Não 
material de limpeza 		
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> sala de aula  </div> <div style="text-align: center;"> quadro  </div> </div>		
banheiro 		
papel higiênico 		
porta 		
lixo 		
limpar a cozinha 		
molhar as plantas 		

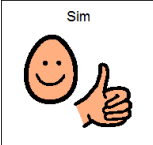
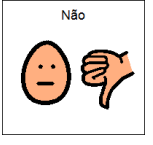




APÊNDICE E - Lista de tarefas – auxiliar de contínuo-reprografia

TAREFAS	<p>Sim</p> 	<p>Não</p> 
<p>arrumar a sala</p> 		
<p>Arquivar documentos</p> 		
<p>Atender as pessoas</p> 		
<p>atender o telefone</p> 		
<p>Arrumar lanche / café</p> 		

APÊNDICE F - Lista de tarefas – auxiliar de contínuo e reprografia

NOME: _____

DATA: ____ / ____ / ____.

TAREFAS	Sim 	Não 
arrumar a sala 		
Arquivar documentos 		
entregar documentos 		
Rasgar documentos 		

Observações do supervisor:

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada para os funcionários da Faculdade de Educação

1. Você poderia me falar um pouco sobre como foi a experiência em trabalhar com as nossos treinando com deficiência?
2. Você acha que o desempenho deles correspondeu ao que as pessoas esperavam?
3. E para você, o que você achou?
4. Você acha que existiram pontos positivos dessa experiência para a universidade? Poderia falar um pouco sobre isso.
5. E para você, você acha que aprendeu alguma coisa nova com essa experiência?
6. Na sua opinião, você acha que existiram pontos negativos dessa experiência para a universidade? Poderia falar um pouco sobre isso.
7. Particularmente para você, você acha que o que você pensava sobre essas pessoas modificou-se? Você enxergar esses treinando de forma diferente hoje?
8. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?