UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CEG – CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
ICHF – INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
CURSO DE PSICOLOGIA

LUIZA VARDIERO CORRÊA

Pessoas com Deficiências: Inclusão Social de Jovens na Vida Adulta

NITERÓI
2009

LUIZA VARDIERO CORRÊA

Pessoas com Deficiências: Inclusão Social de Jovens na Vida Adulta

Monografia apresentada ao
Departamento de Psicologia da
Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial para a
obtenção dos graus de Bacharel
em Psicologia e Psicólogo.

Orientador:
Profª. Maudeth Py Braga

Niterói, dezembro de 2009.

LUIZA VARDIERO CORRÊA

Pessoas com Deficiências: Inclusão Social de Jovens na Vida Adulta

Monografia apresentada ao
Departamento de Psicologia da
Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial para a
obtenção dos graus de Bacharel
em Psicologia e Psicólogo.

Aprovada em dezembro de 2009

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Maudeth Py Braga
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

_____

Prof. PAULO DOS SANTOS RODRIDGUES
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

_____

Profª. Márcia Denise Pletsch
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Niterói, dezembro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram, de forma direta ou indireta, independente do grau ou nível, na construção deste trabalho.

Aos meus pais que me deram a oportunidade de chegar aonde cheguei e realizar todos os meus sonhos. Aos meus irmãos Ana Paula, Felipe e Pedro que me apoiaram em todos os momentos, muitas vezes me dando a motivação necessária para continuar este trabalho.

Ao Paulo, por aceitar a orientação deste estudo, compartilhar seus conhecimentos, confiar no meu trabalho e me guiar durante todo o processo de realização da monografia, sempre com muita boa vontade e incentivo. Sua presença foi fundamental e, sem ela, este trabalho não seria possível.

Aos membros da banca examinadora, que, gentilmente, aceitaram dedicar parte do seu tempo para a leitura e análise deste trabalho.

Aos meus amigos, por serem meus amigos. Todos vocês são muito importantes pra mim. Agradeço especialmente a Mª Isabel, Isabel, Flora, Camila, Cynthia, Maíra, Carolina, Pilar, Juliana e Clarice, pelos encontros sempre maravilhosos.

Ao Elias, pela paciência e inteligência, pelo companheirismo e amor. Por participar da minha vida e querer que eu participe da sua.

A todos os meus professores que contribuíram para a minha formação acadêmica, compartilhando com dedicação os conhecimentos necessários para alcançar o sucesso profissional.

E, finalmente, aos autores que cito neste trabalho, que dedicaram suas vidas ao estudo da moralidade humana e que me inspiraram para que eu pudesse escrever de forma tão apaixonada sobre o tema.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo geral de investigar as questões que atravessam a inclusão social de jovens com deficiência intelectual no mercado de trabalho, a partir do tema “Pessoas com Deficiências: Inclusão Social de Jovens na Vida Adulta"

É apresentada parte da experiência de inclusão laboral de um jovem portador de deficiência intelectual e o emprego customizado é proposto como metodologia para alcançar tal objetivo. O estudo de caso explorado auxilia o entendimento da metodologia proposta e representa a dificuldade recorrente de uma pessoa com deficiência para realizar a transição da vida escolar para a vida adulta e ser incluído no mercado de trabalho.

Por fim, o trabalho discute os encontros e desencontros impostos por políticas públicas de estado avançadas no seu conteúdo, mas desarticuladas na ação. E, deixa a pergunta: Existem condições mínimas para sermos bem sucedidos?

Palavras-chave: Inclusão social, Pessoas com deficiência, Emprego customizado, Vida adulta.

Pessoas com Deficiências: Inclusão Social de Jovens na Vida Adulta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **7**

CAPITULO I **12**

TRANSIÇÃO NA/PARA A VIDA ADULTA. 12

Transição da Escola para a Vida Adulta *15*

CAPITULO II **18**

EMPREGO CUSTOMIZADO 18

CAPÍTULO III **23**

TRABALHO DE CAMPO 24

CONSIDERAÇÕES FINAIS **33**

O PROJETO 33

A PESSOA 34

BIBLIOGRAFIA **35**

INTRODUÇÃO

No passado ainda recente pessoas com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais (PCD), e com distúrbios psiquiátricos e neurológicos eram mantidas à margem do processo social tanto pelo descaso em proporcionar-lhes condições apropriadas de vida, como por sua segregação em asilos (Mackelprang,R.W, & Salsgiver, 1999a; Batistti, 2007).

O estigma ainda existente vem sendo enfrentado por intermédio de iniciativas corajosas que se intensificam no Brasil e em todo o mundo pela mobilização política e a criação de dispositivos legais que procuram garantir direitos humanos as PCD, em especial o acesso a sistemas de saúde, educação, a moradia, a oportunidades de trabalho, enfim a uma vida independente.

No Brasil, apesar de iniciativas bem sucedidas, ainda carecemos de recursos humanos, articulação e capacitação sistêmica[1] de políticas públicas e iniciativas da sociedade para atender às demandas de inclusão social de 20 a 25 milhões de PCD (Néri et al. 2003; Banco Mundial, 2003).

A inclusão social se apresenta como um grande desafio para a sociedade. Historicamente as PCD vêm sendo discriminadas e segregadas. Há décadas as idéias de *Integração e de Normalização* surgiram para tentar superar as práticas segregacionistas (Mackelprang,R.W, & Salsgiver, 1999a). A intenção era permitir que o deficiente participasse das atividades sociais correntes. No entanto, a normalização entende o sujeito com deficiência como aquele que, sob a ótica utilitária dos corpos e mentes, não é eficiente, ou tem o ritmo de desenvolvimento atrasado em relação à maioria. A integração constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes e não-deficientes devem interagir na construção de um entendimento comum. O grande problema da integração está no fato das pessoas com deficiência não serem entendidas como sujeitos históricos e culturalmente, contextualizados. O problema está na concepção de homem e de mundo

[1] Capacitação de sistemas (*Capacity building)* é um conceito que se pretende a congregar métodos e processos que contribuam para aumentar a competência de uma instituição ou organização, ao prover os serviços que lhes são pertinentes. O foco reside em fortalecer o sistema já existente, ao invés de descartá-lo para estabelecer um novo sistema.

que delineia as ações e orienta as formas de se pensar na própria integração. Dentro destas concepções, o sujeito não é visto em sua diversidade, dentre todos os outros modos de ser. O que se pretende é apenas inserir o indivíduo na sociedade dentro dos padrões de normalidade, ou o mais próximo dela, mas não se preocupa em incluir nas diferentes esferas sociais essas pessoas ((Mackelprang,R.W, & Salsgiver, 1999a).

O Estado brasileiro nos níveis federal, estadual e municipal promove e coordena continuadamente políticas públicas de suporte a inclusão social de pessoas com deficiência (Néri et al. 2003). Por exemplo, ao nível federal suas ações originam-se na Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - **SEDH**[2] **-** que atua na articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos. A Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – **CORDE**[3] é órgão de assessoria da SEDH responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa ***portadora*** de deficiência, tendo como eixo focal a defesa de direitos e a promoção da cidadania. O CORDE tem sob sua gestão o SICORDE (Sistema de Informações da Coordenadoria) e recebe o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/ONU e da Agência Brasileira de Cooperação - ABC, Ministério das Relações Exteriores. A esta estrutura está também associado o **CONADE**[4] - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa ***Portadora*** de Deficiência - que é um órgão superior de deliberação colegiada (composto por representantes dos respectivos entes governamentais e da sociedade civil) criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional para inclusão das PCD e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O CONADE faz parte da estrutura básica da SEDH. As deliberações e ações destas instâncias se materializam por intermédio da descentralização de recursos federais que ocorre quando o Governo Federal, por meio de seus órgãos ou entidades, visando à melhor gestão de seus programas, transfere recursos alocados a programas de trabalho aprovados na Lei

[2] A descrição apresentada foi copiada e adaptada a partir de páginas de sitios do governo. Por exemplo mantivemos a expressão *portadora de deficiência, pois é como aparece no sitio* : http://www.presidencia.gov.br / estrutura_presidencia/sedh/ (consultado em novembro, 2009)
[3] http://www.mj.gov.br/corde/; apesar de não estar mais subordinado ao Ministério da Justiça o site do CORDE ainda encontra-se por este caminho. (consultado em novembro, 2009)
[4] http://www.mj.gov.br/conade/ (consultado em novembro, 2009)

Orçamentária para entidades públicas ou privadas situadas proximamente às populações assistidas ou atendidas pelo programa. Por exemplo, secretarias estaduais, prefeituras, conselhos municipais, etc., são responsáveis por realizar ações públicas de interesse comum. Ao percorrer os sites de ministérios, secretarias especiais, e municípios, em novembro/2009, verificamos não ser possível identificar articulação entre entes governamentais.

A avaliação do ***Programa de Atenção a Pessoa Portadora de Deficiência***, apresentada pelo Ministério do Planejamento ainda no ano de 2000, indicava que as ações intersetoriais apresentavam: pouca organicidade na distribuição de recursos, limitando-se a distribuir benefícios; uma baixa articulação entre a assistência social e as ações do Ministério da Educação e da Saúde; a necessidade de melhorar a capacitação dos executores da assistência; e, também, de mecanismos de avaliação. Todas essas ações ocorrem num contexto em que: se procura organizar a assistência à saúde através dos princípios e objetivos de descentralização propostos pelo SUS; onde a operação do ensino de primeiro grau e do ensino médio é feita a nível municipal e estadual; e, também, onde ocorrem os primeiros passos do processo de desinstitucionalização da assistência a PCD (Néri et al. 2003; MS, 2001; sítios do governo mencionados), já experimentado em diversos países do mundo (WHO, 2004). Neste mesmo contexto desempenham um papel relevante iniciativas da sociedade civil (não-governamentais) voltadas para assistência e suporte às PCD. Essas iniciativas envolvem desde instituições já de há muito estabelecidas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e Sociedades Pestalozzi, e mais recentes como o Instituto Brasileiro de Defesa da Pessoa Portadora de Deficiência (IBDD) e o Instituto Franco Basaglia (IFB) e o Centro de Apoio a Moradias Assistidas e ao Trabalho (CAMT). Contudo, reproduz-se aqui em grande medida um sistema de baixa organicidade, como o governamental, onde os diversos atores participam de forma isolada, com baixa interação para trocas de experiência e ações conjuntas. Esse contexto leva as PCD que não podem ser assistidas pela própria família a serem encaminhadas para instituições onde se oferece poucas alternativas de suporte a inclusão social dessas pessoas. Por outro lado, alternativas a essas instituições são limitadas, sendo raro o acesso das comunidades locais brasileiras a programas

comprovadamente qualificados e validados em dar suporte a PCD, habilitando-os a levar vidas mais independentes e significativas.

A iniciativa do Estado brasileiro ao vincular a inclusão social à garantia dos direitos humanos parece refletir, em boa medida, a evolução deste conceito na sociedade. No entanto, nossa experiência, assim como, as avaliações governamentais e acadêmicas verificam existir uma articulação ainda insuficiente entre as iniciativas governamentais e da sociedade nos seus respectivos domínios de atuação e entre estes domínios (Néri et al., 2003; sítios governamentais mencionados). Ainda assim, a inclusão social tornou-se um conceito amplo abarcando propostas que envolvem toda a sociedade, e, no que diz respeito às PCD implica prover-lhes suporte para assumir seu papel como cidadãos. A inclusão social pode ser entendida como um processo pelo qual pessoas pertencentes a segmentos tradicionalmente desfavorecidos (pessoas com deficiência, comunidades de baixa renda, etc.) e o restante da sociedade buscam alternativas para prover a equidade de oportunidades e a construção de uma sociedade para todos. Trata-se de um processo de transformação, onde ocorrem mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa, sem pretender disfarçar as limitações existentes, e onde se desconstroem as barreiras que possam acentuar tais limitações. Pressupõem-se, que as incapacidades das pessoas não devem constituir empecilho ao reconhecimento de suas habilidades, pois estas são suas características mais importantes. A inclusão ocorre em todos os espaços de interação humana. Mas, para dar suporte à inclusão de PCD precisamos conhecê-las, e reconhecer seu direito à cidadania.

A experiência recente do Programa Integrando, estabelecido pela Academia Brasileira de Ciências, trabalhando no campo da inclusão social em parceria com universidades, organizações não governamentais (ONG) e organizações governamentais brasileiras e americanas (SIIRCSI, 2007) deu origem, entre outros, ao projeto ***Suporte a Inclusão Social de Jovens Adultos Vinculados a Educação Municipal no Rio de Janeiro***,[5] que tem como ponto de partida conhecer este segmento de PCD, promover seus direitos e sua autonomia.

[5] A implementação do projeto ***Suporte a Inclusão Social de Jovens Adultos Vinculados a Educação Especial do Município do Rio de Janeiro*** foi financiada com recursos da Financiadora de Estudos e Projetos-Finep e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo a Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ .

Esta monografia objetiva relatar parte significativa da implementação deste projeto, bem como descrever as ações desenvolvidas pela equipe do Programa Integrando (Integrando) – caso projeto – durante os últimos três anos. Além disso, os processos e as atividades implementadas com um dos sujeitos participantes do Programa. Nesse caso, ênfase especial será dada as ações e reflexões desenvolvidas por mim durante o trabalho de campo.

CAPITULO I

Transição na/para a Vida Adulta.

Na atualidade a transição para a vida adulta é um processo que ocorre com maior intensidade e freqüência entre os 16 e os 30 anos de idade, especialmente quando levamos em conta parâmetros como responsabilidades civis e emprego.

Este processo é precedido por várias "transições"[6] (Mackelprang,R.W, & Salsgiver, R.O.; 1999b; *In*: Slavin, 1997), e podemos tomar como ponto de partida um ser humano que nasce com um repertório de recursos biológicos, interage com o ambiente natural e na convivência individual e social com os demais seres humanos concretiza seu processo de humanização.

Os processos neucognitivos vêm sendo intensivamente estudados e constituem abordagens, dentre outras, que contribuem para compreender indivíduos e fenômenos psicossociais.

Ainda no século XIX William James presumia que a melhoria de performance associada ao treinamento ocorria devido a uma possível mudança, ou "plasticidade", do "material orgânico" constituinte do cérebro (*In*: Black, 2000). Ira Black (2000) descreve a plasticidade como o conjunto de mecanismos subjacentes à transformação e flexibilidade do cérebro que viabilizam a cognição: "Mudanças relativamente rápidas na estrutura e função cerebral geram atividade mental" .... "a plasticidade é montada no tecido cerebral e na mente em níveis múltiplos desde o molecular ao cognitivo" .... "as características específicas de interações moleculares, celulares e sistêmicas dão forma à função cognitiva gerada" ... "por sua vez, a função cognitiva e sistêmica regula os processos celulares e moleculares subjacentes".

O aprendizado é o processo pelo qual adquirimos informação e a memória é o processo pelo qual internalizamos esta informação. Os processos que levam ao aprendizado e memória podem ser de curto e longo prazo e podem ser modificados

[6] Neste texto utilizamos o termo transição para focalizar alguns dos momentos marcantes da vida do indivíduo, referenciados ao seu desenvolvimento biopsicossocial.

(Vigotsky, 1978, pp. 38-51; Luria, 1980, pp. 366-373; Kandel et al. 1991, pp. 997-1008; Slavin, 1997, 28-70; Lent, 2001, pp. 587-617)

Já nos anos 70 os trabalhos de Kandel e colaboradores (Brunelli, 1976) apresentavam evidencias de mecanismos de plasticidade ao nível das sinapses entre neurônios, como facilitadores do reflexo de retirada na Aplysia. Desde então as conexões sinápticas entre neurônios foram estudadas em preparações *in situ* e *in vitro* onde se pode demonstrar fenômenos de plasticidade sináptica de curto e longo prazos (Bailey, 2000).

A plasticidade, ao nível cerebral também se manifesta no decorrer da vida par e passo com a percepção sensorial (Recanzone, 2000). Por exemplo: a sensação de tato na mão e no rosto resulta da ativação de regiões próximas do córtex somato-sensorial. Indivíduos cujo braço tenha sido amputado, passado algum tempo, além da sensação continuada da presença do braço (membro fantasma), quando tocados na face reportam sensação tátil referida à mão do membro fantasma; indivíduos cegos desde a primeira infância apresentam aumento da atividade elétrica no córtex visual durante a leitura em Braile. Já indivíduos com visão normal não apresentam este aumento de atividade. Ou seja, uma área visual primária passa a responder a estímulos táteis, configurando-se uma mudança da modalidade sensorial que usualmente ativa esta região cortical.

Comportamentos complexos como as respostas ao estresse também influenciam a estrutura do tecido nervoso e são influenciados pela atividade nervosa. No hipocampo (McEwen, 2000), verificou-se que o estresse crônico de origem psicossocial aumenta os níveis de hormônios adrenoesteróides que conjugados à ação de neurotransmissores excitatórios suprimem a neurogênesis e atrofiam dendritos. Estas alterações podem ser reversíveis em algumas semanas, quando se retira os fatores causadores do estresse. No entanto, algumas alterações podem tornar-se irreversíveis: estudos de ressonância magnética e avaliações neuropsicológicas demonstraram que nos humanos o envelhecimento muitas vezes é acompanhado por déficits de memória devidos à atrofia do tecido hipocampal.

Podemos ainda percorrer caminhos reversos partindo de abordagens neuropsicológicas e também encontraremos exemplos possivelmente resultantes de processos plásticos no tecido nervoso que levam a consolidação de manifestações e comportamentos estereotipados e irreversíveis. Suzan Greenfield (2000) relata os

experimentos de Paul Ekman, que verificou existir seis expressões faciais - medo, surpresa, raiva, nojo, alegria e tristeza - comuns aos seres humanos vivendo em culturas diferentes. Ou seja, cada uma delas mobiliza conjuntos equivalentes de músculos da face. Os estímulos causadores destas expressões variam entre as culturas e com a idade do indivíduo (p.e: uma criança de mais de dois anos se recusará a tomar sorvete num recipiente com formato de pinico; já uma criança mais nova aceita fazê-lo). Porém, a expressão facial é sempre assemelhada. Antônio Damásio (1996) desenvolveu o conceito de marcador somático, que seria a expressão do funcionamento sincronizado de determinadas áreas e vias cerebrais. Este circuito se estabeleceria no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Determinadas situações como estar diante da possibilidade de ganhar ou perder muito dinheiro num jogo de cartas alterariam o padrão de funcionamento de tais circuitos induzindo a maioria dos indivíduos, normais, a abrir mão de ganhar muito por conta do risco de perder muito. Estes indivíduos, quando têm monitorada a condutividade elétrica da pele apresentam dois aumentos de condutância consecutivos: um durante o momento que antecede a decisão de pegar uma carta e outro quando identifica a carta que pegou. Já pessoas com lesões no lobo pré frontal ou viciadas em jogar optam com grande freqüência por tentar ganhar muito, apesar do risco de perder muito. Estes só apresentam o segundo aumento de condutância na pele. Damásio propõem que a falta do primeiro aumento de condutância estaria associada à ausência, ou disfunção, do componente cerebral do marcador somático.

As evidências e comentários aqui apresentados, ainda que em pequeno número e de caráter ilustrativo indicam que a atividade dos sistemas sensoriais é acompanhada de uma série de processos correlacionados – aprendizado, memória, estado fisiológico, sentimentos, emoções, comportamentos, etc. Estes no seu conjunto produzem uma representação/ percepção integral (ou quase) de mundo e comportamentos associados. Tudo que se passa entre os processos sensoriais e os cognitivos aguça nossa curiosidade e nos leva a perguntar como estes processos estão inter relacionados. Em suma, o conhecimento do que se passa com os seres humanos ao longo da vida, embora estudado e intuído desde William James e Vigotski, vai modificando em maior escala seus contornos à medida que surgem novos conhecimentos, embora em sua essência ainda não tenha sido possível construir uma nova proposta unificada sobre o vir a ser humano.

De fato, na atualidade a abordagem neurocientífica nos ajuda a compreender quanto falta para aprender. Assim, podemos utilizar o conhecimento científico como uma ferramenta para desenvolver estratégias de suporte ao desenvolvimento humano e, como parte deste, processos de suporte a sua inclusão social (Tate & Pledger, 2003). No entanto, devemos evitar utilizá-lo como fundamento para a prescrição de orientações ou regras. Visto desta perspectiva o confronto dialógico entre ciência e cultura pode ser apropriado de modo a contribuir para o empoderamento de indivíduos, instituições e da sociedade. No caso particular desta monografia o foco deste confronto encontra-se no suporte a processos de transição para a vida adulta, e, em particular, no sistema educacional.

Transição da Escola para a Vida Adulta

- Nos Estados Unidos da América (EUA)

Várias iniciativas em curso nos EUA ilustram alternativas de suporte a jovens adultos na fase de transição da escola para a vida adulta (Cameto et al , 2003; Certo et al, 2003).

Alguns exemplos:

Project Search[7]: estabelecido como uma iniciativa do ***Cincinatti Childrens Hospital*** provê educação e oportunidades de emprego para jovens adultos com deficiência, vinculados ao sistema escolar. O programa de transição para o trabalho desenvolvido no último ano da escola secundária é sempre executado em associação com o local de trabalho e a aulas matutinas na escola focadas em: estabelecimento de objetivos; opções de carreira e tomada de decisão; procura por trabalho; empregabilidade; manejo de dinheiro; e, vida independente.

[7] http://www.cincinnatichildrens.org/svc/alpha/p/search/ (consultado em novembro, 2009)

Blazing the Trail: A New Direction in Youth Development & Leadership[8] (Hare & Richards, 2007): Trabalhos de pesquisa indicam que programas direcionados ao desenvolvimento de jovens e ao desenvolvimento de suas habilidades de liderança contribuem para sua formação como indivíduos e cidadãos.

Compreende-se por programas de desenvolvimento de jovens os processos destinados a prepará-los para os desafios da adolescência e da vida adulta por intermédio de atividades e experiências que os tornem mais capazes de atuar na sociedade, a consolidar princípios éticos, a lidar com suas emoções e desenvolverem-se física e cognitivamente. Toma-se com princípio uma abordagem positiva do desenvolvimento do jovem, em contraposição aos modelos baseados nas deficiências e problemas dos jovens.

No que concerne ao desenvolvimento da capacidade de liderança inclui-se o desenvolvimento de habilidades que os preparem para orientar outros no curso de uma ação, influenciar a opinião e o comportamento de outras pessoas, e de indicar o caminho a seguir. E, também, ser capaz de identificar seus pontos fortes e fracos, estabelecer objetivos pessoais e vocacionais, e ter auto estima para levá-los a termo. Tal inclui habilidades para identificar recursos e meios na comunidade, e utilizá-los, não só para aumentar a própria capacidade de vida independente, mas também estabelecer redes sociais de suporte, assim como viabilizar sua atuação enquanto cidadão.

Youth Transition Demonstration (YTD; Lueking & Wittenburgh, 2009) Esta é uma iniciativa do *Social Security Administration (SSA)* que contratou ONGs, dentre elas a Transcen, para execução de projetos YTD. Os projetos são implementados em parceria com escolas e provedores de serviços, e sua ênfase está na inclusão laboral. Para atingir este objetivo são desenvolvidos processos e sistemas de suporte facilitadores, para os quais se requer sete componentes: experiência individual em trabalhar; empoderamento do jovem; suporte familiar; laços sistêmicos, como por exemplo, currículo escolar vinculado a experiência concomitante de trabalho; serviços sociais e de saúde; benefícios financeiros de fomento a transição; suporte psíquico e operacional.

[8] Traduzido e adaptado: Este documento foi produzido por iniciativa da *National Collaborative on Workforce and Disability for Youth,* e financiado por um *grant/ contract/cooperative agreement from the U.S. Department of Labor, Office of Disability Employment Policy; um dos parceiros é* Adolescent Employment Readiness Center, Children's Hospital. (consultado em novembro, 2009; http://www.family-networks.org/teens.cfm#transition)

- No Brasil

Nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro encontram-se matriculados cerca de 1500 estudantes com deficiência mental, cuja idade é superior a 18 anos sendo que um número significativo destes com idade superior a 30 anos[9]. Nosso contato direto com algumas das escolas freqüentadas por estes jovens, jovens-adultos e adultos permitiu verificar a ausência de iniciativas efetivas de suporte à transição destes indivíduos para a vida adulta e o exercício da cidadania a que têm direito.

A existência de programas como o de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Jovem Aprendiz, do Sistema S[10], não são de *per si* suficientes para catalisar na escola iniciativas para o desenvolvimento de processos de transição, articulando seu trabalho a estes programas. Esta situação apresenta-se de forma dramática no que se refere à PCD. Ademais, as políticas públicas, legislação, relatórios e avaliações, propostas curriculares e publicações originadas nos meios acadêmicos trazem propostas interessantes e bem estruturadas, especialmente para os anos iniciais da vida escolar (Pletsch & Braun, 2008). Porém, talvez muito genéricas em seu conteúdo relativo aos processos de suporte necessários para promover a transição da escola para o mercado de trabalho e/ou tudo o que concerne à vida adulta seja pelo exercício da cidadania, à uma vida independente, enfim a possibilidade de exercer seus direitos humanos (Glat et al., 2004; Goyos 1986; Alves, 2004; Nambu, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu artigo XXIII, alínea 1 diz:

Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.[11]

A inclusão laboral de PCD no Brasil está amparada em legislação específica, de ação afirmativa, que determina às pessoas jurídicas, públicas e privadas, ter como empregados um percentual, cotas, de trabalhadores, PCD (Inue, 1997). No entanto, a legislação não tem sido suficiente para garantir o direito destes indivíduos ao trabalho,

[9] Comunicação pessoal, Leila Blanco, ex-diretora do Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
[10] Informações adicionais sobre o sistema S em: neic.iuperj.br/textos/EduardoGomes.doc
[11] http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

especialmente quando se trata de pessoas com deficiência intelectual. Este grupo, não chega a constituir 2,5% da população de PCD ocupando postos de trabalho (Néri et al. 2003). Uma das alternativas eficazes de colocação profissional para este grupo de pessoas é utilizar a abordagem denominada emprego customizado, bem sucedida em sua aplicação nos EUA e em países da Europa.

CAPITULO II

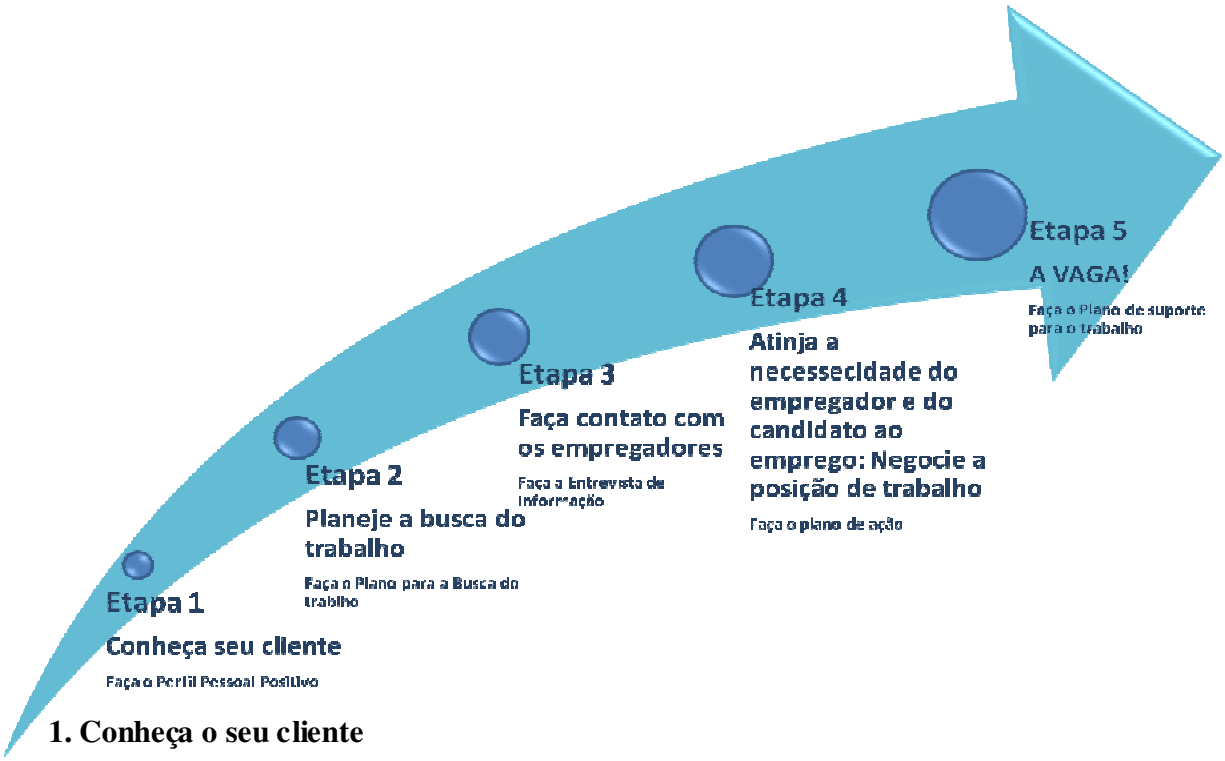
Emprego Customizado

"Existe trabalho para todos aqueles que desejam trabalhar, sejam quais forem suas deficiências, as necessidades de adaptações, e as circunstâncias econômicas"
(www.transcen.org)

O emprego customizado reúne um conjunto de metodologias e processos a serem utilizadas na construção de estratégias de suporte a inclusão laboral, por intermédio da articulação entre as demandas do empregador e as habilidades da pessoa a ser empregada (Luecking, 2009).

O esquema abaixo apresenta as cinco etapas fundamentais para uma inclusão laboral bem sucedida[12].

[12] As 5 etapas foram trabalhados em março de 2009, durante Oficina promovida pelo Programa Integrando: ***The way to work: How to facilitate employment opportunities***, organizado e conduzido por Richard e Debra Luecking, com 40hs de carga horária, do qual participei formalmente. **Tentarei manter no texto o caráter de treinamento que prevaleceu durante a Oficina.**



1. Conheça o seu cliente

A primeira etapa para a inclusão laboral é conhecer bem o seu cliente - quais são as suas habilidades, interesses, sonhos, temperamento, experiências prévias, necessidades de acomodação e etc.

Pessoas com deficiência podem apresentar dificuldade em verbalizar ou até mesmo em identificar os seus interesses, habilidades e possibilidades. Geralmente eles foram expostos a poucas experiências de vida e não estão familiarizados com suas potencialidades. Por isso, obter as informações para planejar a inclusão laboral pode não ser simples. A utilização de vários instrumentos e abordagens facilita o conhecimento do indivíduo: observação em casa, na escola, na comunidade; conversas individuais; conversas com a família, amigos e profissionais que trabalham com o cliente; exposição do individuo a diferentes atividades ou trabalho; e entrevistas semi-estruturadas formais.

O Perfil Pessoal Positivo (PPP; Tilson & Cuozzo, 2001; anexo I) é uma ferramenta que sistematiza a coleta de informações. (Luecking, 2009, pg. 47). Como o próprio nome indica o PPP é individual e deve sempre focar os aspectos positivos do cliente. É fundamental que o próprio esteja envolvido na construção do PPP, pois o ajuda a se conhecer melhor e o torna co-responsável pelo processo de sua inclusão laboral.

Conhecer bem o seu cliente e fazer com que ele se conheça torna a segunda etapa (Planejamento da busca pelo trabalho) da inclusão laboral mais simples.

2. Planeje a busca do trabalho

Os dados sobre o cliente permitem planejar a busca por oportunidades de trabalho adequadas às suas habilidades e expectativas. Devemos cruzar as informações do PPP e identificar as possibilidades de trabalho considerando a natureza das atividades, a frequência, o horário, o tipo de negócio e características do ambiente. Para facilitar a organização desses dados existe uma ferramenta chamada Plano para Busca do Trabalho (PBT; anexo II). Com este panorama traçado você pode identificar quais empresas atenderiam as necessidades levantadas no PBT e se organizar para visitá-las já prevendo alternativas do que está buscando para seu cliente.[13]

3. Faça contato com os empregadores

Nesta etapa devemos estabelecer contato com as empresas identificadas como possíveis empregadores no PBT. É importante utilizar sempre o nosso networking, pois quando se estabelece contato com o empregador por intermédio de alguém conhecido, a abertura para uma futura parceria é comumente maior. Por isso, deve-se explorar possibilidades com pessoas que você, seu cliente, seus amigos, colegas de trabalho e/ou a família do cliente conhecem.

Durante a visita ao empregador você deve ser breve, objetivo, criar uma imagem positiva, demonstrar a qualidade do seu trabalho e de que forma você poderá ser útil à empresa. Nunca deixe que interpretem seu trabalho como caridade. Uma vez estabelecido o contato, o próximo passo é agendar uma visita com os profissionais alvo da empresa, com quem você possa fazer uma "Entrevista de Informação".

A "Entrevista de Informação" é um facilitador para a entrada numa organização, para entender como funciona a empresa, verificar as possibilidades de trabalho para os clientes, iniciar a relação com futuros parceiros e ampliar sua rede de contatos. Você deve fazer perguntas sobre como funciona a empresa e o que eles mais se orgulham na

[13] Estas etapas não são executadas necessariamente de forma concomitante ou seqüencial. De fato trabalha-se com uma carteira de clientes, candidatos a inclusão laboral, e outra de empregadores, tendo em mente identificar a melhor combinação possível para as partes envolvidas.

organização - geralmente as pessoas gostam de falar sobre o que fazem. Enquanto isso, você deve observar: como as tarefas de trabalho podem ser aprimoradas; a organização do espaço; e quais tarefas estão pendentes no ambiente. No final da entrevista deve-se sempre agradecer pela disponibilidade em recebê-lo e depois enviar uma carta/e-mail de agradecimento.

Depois da Entrevista de Informação existem três possíveis cenários e ações para cada um deles, a saber: 1º - Não há abertura no momento para parceira: neste cenário devemos agradecer e manter contato esporadicamente. 2º - Há algum interesse em futuras parcerias: neste caso, oferecemos uma nova visita com um prazo maior e entramos em contato com alguma freqüência. 3º - Reais possibilidades de estabelecer a parceria: para este cenário a ação é agendar o próximo encontro já na semana seguinte.

Em toda parceria é esperado que haja um beneficio mutuo e que ambas partes percebam que são melhores devido à parceria estabelecida. Podemos ser úteis aos empregadores quando com a entrada do novo funcionário a empresa consegue lucrar, economizar e/ou operar com maior eficiência. Por isso, os empregadores gostam de ouvir expressões como – O que você precisa? Como podemos ajudá-los?

Para estabelecer parcerias duradouras, é necessário perceber o cenário sob a perspectiva do empregador e sempre que possível superar as expectativas da organização.

4. Atinja as necessidades do empregador e do candidato ao emprego. Negocie a posição de trabalho

De forma bem estruturada e didática devemos apresentar ao empregador as sugestões sobre melhorias nos processos de execução das tarefas analisadas na última visita. A ênfase deve ser colocada nas relações custo-benefício que em seu conjunto possam ser percebidas como vantajosas para a empresa. Além disso, deve ficar claro que temos um cliente que tem potencial e habilidades para desempenhar as tarefas identificadas e se tornar um excelente funcionário. A descrição do cliente deve exaltar seus pontos positivos e a capacidade que apresenta de desempenhar com qualidade as atividades destacadas.

Depois desse primeiro momento de negociação, deve-se falar sobre o seu papel no suporte ao cliente. Todo treinamento necessário para adaptação do individuo no posto de

trabalho será oferecido e também haverá um acompanhamento periódico do desempenho. Por fim, faça a pergunta: "Senhor empregador, há interesse de sua parte em criar esta posição de trabalho em caráter experimental e mantê-la depois de 3 meses, caso seja benéfico para sua empresa?"

A negociação é bem sucedida quando o empregador e o cliente concordam que as tarefas identificadas realmente precisam ser feitas, que o cliente apresenta as habilidades desejadas para desempenhá-las e quantas horas de trabalho serão suficientes para ter as atividades previstas realizadas.

Devemos ressaltar que o empregador considerará a criação de uma nova vaga de trabalho ou a customização de uma vaga existente somente se perceber que a contratação desse novo funcionário implicará em uma economia, ajudará a empresa a obter lucro, ajudará a operação a fluir com maior eficiência e/ou tornará a relação com seus clientes melhor.

5. O emprego – A vaga – O trabalho.

A última etapa para a inclusão laboral é a preparação do posto de trabalho para o novo funcionário. Somos responsáveis por providenciar o tipo de suporte ou acomodação necessário para que o cliente realize as atividades do seu cargo.

O suporte para o local de trabalho é uma estratégia ou recurso que auxilia o individuo a realizar com sucesso as atividades previstas na etapa anterior, podendo variar quanto ao nível (básico, moderado e extensivo), tipo e a quantidade. O suporte é pensado individualmente, pois as necessidades de cada cliente e do empregador variam. Deve-se envolver o cliente e o empregador na determinação das acomodações e suporte.

Neste processo é fundamental que o empregador e os novos companheiros de trabalho dêem feedback constante ao cliente, pois é a melhor maneira de ter seu desenvolvimento acelerado e adequado às demandas da empresa.

Durante o processo de adaptação devemos nos antecipar aos problemas, demandar feedback constante sobre o seu trabalho e sobre a atuação do cliente, ser um bom observador e principalmente garantir que o novo funcionário atinja ou supere as expectativas do empregador. É provável que as tarefas e os suportes tenham que ser re-

negociados depois do início do trabalho. A inclusão laboral só está completa quando a empresa e o cliente estão satisfeitos.

O esquema a seguir sintetiza o que se pretende com a abordagem do emprego customizado. As idéias e os processos descritos já existem há muito tempo nas relações entre empregadores – empregados, no entanto não organizadas com este formato e somente a partir do início dos anos 80 passaram a ser utilizadas de forma metódica com pessoas com deficiência. A sua utilização pode-se dizer que seja essencial especialmente quando se trabalha com pessoas com déficits intelectuais e/ou transtornos psiquiátricos (Mackelprang,R.W, & Salsgiver, R.O., 1999; AAIDD, 2009).



CAPITULO III

Trabalho de Campo[14]

The search for the method becomes one of the most important problems of the entire enterprise of understanding the uniquely human forms of psychological activity. In this case, the method is simultaneously pré-requisite and product, the tool and the result of the study.
(L.S. Vigotsky, 1978)

Caso Projeto - Descreveremos neste capítulo procedimentos e ferramentas desenvolvidas e utilizadas para o suporte a processos de transição da escola para a vida adulta, de pessoas com deficiência intelectual visando promover o aumento de sua autonomia e oportunidades de realização pessoal. A abordagem proposta foi estruturada como parte do processo de tradução[15] de experiências bem sucedidas nos EUA. (Blackorby & Wagner, 1996; Luecking, 2009; Luecking & Wittenburg, 2009; Luecking et al , 2005; Mackelprang,R.W, & Salsgiver, R.O., 1999; Schalock, 2007; Tate, 2003).

Caso Pessoa - Para ilustrar os processos e resultados, utilizaremos o caso modelo do estudante F.,(18 anos de idade)[16], estruturado a partir da consolidação de dados e

[14] **O relato sobre o trabalho de campo será realizado em tom mais coloquial, entremeado por algumas informações de natureza metodológica**.
[15] "Tradução" nesta monografia é utilizada com o sentido de enfatizar que não se trata de uma adaptação, mas sim da produção de novos conhecimentos, a partir da aplicação de conhecimentos básicos comuns a fenômenos humanos individuais e sociais.
[16] Os relatos na íntegra do trabalho realizado com F. estão no anexo III

observações provindos do trabalho de campo realizado durante os anos de 2008 e 2009 no âmbito do Programa Integrando da Academia Brasileira de Ciências

Procedimentos e ferramentas no trabalho de campo

- **Protocolo de entrada na escola**
- **Entrevistas semi estruturadas**
- **Plano de inclusão**
- **Execução do Plano Traçado**

Protocolo de Entrada na Escola - O protocolo de entrada na escola visa estabelecer um padrão de referência comum a ser seguido de forma rotineira na escola desde os primeiros dias, com o **objetivo** de conhecer demandas e rotinas específicas da unidade escolar e estabelecer condutas de relacionamento com os profissionais que ali trabalham, com os estudantes e seus familiares/responsáveis.

As ***atividades rotineiras*** englobam procedimentos tais como: comunicar a direção sua chegada à escola; conversar alguns minutos com o professor responsável pelos alunos envolvidos no projeto, assim como outros professores, alunos e funcionários.

As ***atividades específicas*** são: apresentar o projeto à direção da escola e aos professores; identificar os estudantes candidatos a participar do projeto; reunir-se com os familiares/responsáveis por estes estudantes.

Foi agendada uma reunião com a diretora e sua assistente para a primeira visita da equipe designada para atuar na escola. O projeto foi apresentado com ênfase em seus objetivos principais, sua aplicabilidade e a importância de ser testado no campo (a escola). A diretora mostrou-se interessada, em especial pelo que podia trazer de ressignificação do trabalho realizado com os estudantes com deficiência mental, grande parte deles já com idade superior a 16 anos e para os quais a escola já não tinha mais o que oferecer. A escola possui duas classes especiais (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde). A sala destas classes localiza-se no segundo andar da escola. Vale ressaltar que nenhum aluno apresenta dificuldades para chegar às salas. Os banheiros e o refeitório ficam no primeiro andar.

Os alunos das classes regulares do ensino fundamental interagiam com os estudantes das classes especiais apenas durante as atividades de Educação Física. Como a classe especial era constituída de alunos maiores de 16 anos, em sua maioria, a diferença de altura era algo que chamava atenção nos jogos de futebol. Também era notável o fato de os mais novos ficarem desconfortáveis em tê-los no time e a interação era pequena. O recreio e almoço eram horários distintos para as classes regulares e especiais, segundo a própria diretora "para não gerar confusão".

Combinamos que em todas as visitas subseqüentes faríamos as atividades rotineiras referentes ao protocolo de entrada e de acordo com a necessidade organizaríamos atividades especiais.

Entrevistas semi-estruturadas (Selltiz et al, 1965) – As entrevistas semi-estruturadas são ferramentas utilizadas para a coleta sistematizada de dados sobre o cliente. Portanto, fundamental para o conhecimento do estudante associada à observação direta. Todas as entrevistas devem ser analisadas e articuladas entre si com a finalidade de obtermos uma boa descrição do cliente.

Entrevista com a mãe **(anexo IV) -** A entrevista semi-estruturada com a mãe trouxe informações importantes sobre habilidades, interesses e relacionamento pessoal de F.. A mãe relatou como foi o desenvolvimento de seu filho e sua trajetória nas instituições de ensino. Ele não recebe benefício de prestação continuada (BPC) e por isso, a mãe tem muito interesse em que ingresse no mercado de trabalho. Afirmou também estar disponível para colaborar ativamente no processo de transição de seu filho.

Segundo a mãe, F. foi uma criança normal, era apenas muito mais *calmo* que as demais crianças da sua idade. Sempre teve medo de ir ao colégio e só o fez quando o irmão, cinco anos mais novo, começou a frequentar a escola. Na segunda série sua professora informou que F. apresentava problemas intelectuais, por isso, foi transferido para uma classe especial. Ele se desenvolveu bastante, mas ainda tem o mesmo medo de errar que tinha quando criança. A mãe o ensinou a escrever seu nome quando era pequeno e ele ainda o escreve com a mesma caligrafia.

Hoje, ele adora esportes e jogos de computador. Durante a infância até sua adolescência a família se mudou do Ceará para o Rio e vice e versa diversas vezes (mais

ou menos de dois em dois anos), mas agora já está há oito anos no Rio. Atualmente F. ajuda a cuidar do irmão mais novo e a fazer as tarefas de casa. Mesmo sem a mãe pedir, ele limpa o chão, coloca as roupas na máquina e às vezes prepara o arroz. F. sempre foi muito fechado, relaciona-se bem, mas apesar de estar um pouco mais *solto*, diz não ter amigos. A mãe informou ter sido difícil ensinar ao filho a ter cuidados com sua a higiene pessoal, mas hoje ele é vaidoso, toma banho e se arruma sozinho. A mãe admite saber que o filho pode ter muito mais autonomia do que possui hoje. Porém sente-se insegura em deixá-lo realizar várias atividades.

Entrevista com o cliente **(anexo V) -** F. demonstrou ser tímido, fala de forma organizada, mas com poucos detalhes. Sua rotina diária é simples. Acorda, toma café, assiste TV, toma banho e vai para escola, onde se relaciona com os colegas de classe para realizar os trabalhos escolares e jogar bola. Afirma não ter amigos na escola e nem em outros lugares. Gosta de jogar bola e tem vontade de entrar para uma aula de futebol e de natação. Ele costuma ir à praia com a mãe no Flamengo e com o pai quando está em Fortaleza.

F. acredita que as pessoas trabalham para ganhar dinheiro. Em sua casa apenas sua mãe trabalha. Ele tem vontade de ajudar em casa, embora se considere muito novo para trabalhar. Faz o trajeto casa-escola-casa de ônibus de forma autônoma e aprende rapidamente novos trajetos.

Entrevista com o Professor **(anexo VI) -** O professor trabalha com F. há apenas uma semana, mas mesmo com o pouco tempo de convívio, trouxe informações relevantes. As impressões trazidas pelo professor são diferentes das relatadas pela mãe e pelo próprio estudante. O professor o percebe na escola como alguém comunicativo e com amigos em todas as classes. No recreio conversa com todo mundo e na classe especial é mais próximo de Natália (aluna que, segundo o professor, é a mais "desenvolvida" da classe).

Informa que F. escreve palavras com fonemas simples. Muitas vezes precisa de ajuda para se concentrar, pois é muito disperso. Realiza as operações aritméticas básicas, sabe ver as horas e é bem orientado no tempo. Tem total autonomia para ir e vir e utiliza o transporte público para tal. Fala normalmente, é preciso um tempo para perceber que ele apresenta alguma deficiência. Ele adora atividades esportivas. É um adolescente

comum, gosta de jogar bola e de atividades físicas. Na educação física é bem participativo e no recreio está sempre em algum jogo com os outros alunos.

Nos relatórios do antigo professor da turma, F. é colocado como um aluno esforçado, porém disperso. Uma informação recorrente em todos os relatórios é sua baixa auto-estima: ele é uma pessoa insegura, com muito medo de errar (em todos os aspectos, não só na classe) e que se preocupa demais com a opinião dos outros.

Elaboração do Plano de Inclusão (anexo VII) – O Plano é elaborado a partir da análise e articulação das informações obtidas nas entrevistas semi estruturadas e dos dados coletados de forma sistemática através dos diários de campo, relatórios quinzenais e protocolos de observação. Com a análise cuidadosa desse material, podemos desenvolver um plano onde objetivos gerais são estabelecidos em associação com os Domínios a serem trabalhados.

Os domínios delimitam conjuntos, ou áreas, de habilidades: Cuidados Pessoais e Higiene; Habilidades para o Trabalho; Autonomia e Locomoção; Habilidades Sociais e Participação em Atividades Comunitárias; Entendimento e Comunicação. (OMS, 2001).

Durante o planejamento são estabelecidos objetivos gerais e específicos a serem trabalhados com o cliente e cada objetivo guarda relação com um domínio.

Os dados coletados revelaram que F. possui ótima mobilidade físico-motora, tem boa compreensão e expressão verbal. Embora consiga ler palavras conhecidas, tem dificuldade para ler palavras desconhecidas. Consegue escrever com velocidade quando soletramos, e também consegue copiar bem. Conhece bem os números. Utiliza transporte publico em trajetos previamente conhecidos de modo autônomo (casa-escola-casa sozinho), porém, precisa ser treinado sempre que necessita percorrer um novo trajeto. Ele é extremamente pontual, esforçado e solícito: ajuda a tomar conta do seu irmão mais novo, cozinha arroz para o almoço, arruma a casa, varre, passa pano no chão, coloca roupa na máquina de lavar, etc. Não recebe BPC, sendo a mãe responsável pelo sustento da casa.

Em relação aos domínios, verificamos que possui autonomia nos Cuidados Pessoais e Higiene, clareza na comunicação e tem um bom entendimento dos assuntos e

situações relacionados ao seu dia-a-dia. Por isso, não incluímos objetivos relacionados a estes dois domínios no plano de inclusão.

Em função das demandas e habilidades identificadas os objetivos relacionavam-se com os domínios: *Habilidades para o trabalho; Autonomia e Locomoção; e Habilidades Sociais e Participação em Atividades Comunitárias.*

Objetivo Geral I: F. será capaz de participar de atividades de convívio social de maneira independente

Objetivos específicos:

- F. será capaz de identificar atividades sociais que despertem seu interesse
- F. será capaz de freqüentar de forma autônoma uma atividade social de seu interesse pelo menos 2x na semana

Objetivo Geral II: F. será capaz de executar as etapas necessárias para conseguir sua inclusão laboral.

Objetivos Específicos:

- F. será capaz de distribuir seu currículo para empregadores.
- F. será capaz de preencher as fichas de emprego de forma autônoma.
- F. será capaz de comportar-se de maneira adequada nas entrevistas.

Execução do Plano Traçado (Fase I[17])

Objetivo Geral I: F. será capaz de participar de atividades de convívio social de maneira independente

Trabalhamos durante um mês o Objetivo Geral I. Em conversas com F. identificamos o futebol como a atividade que mais desperta seu interesse. Após a escolha da atividade de interesse, fizemos um levantamento com pessoas conhecidas e na internet sobre instituições que ofereciam aulas de futebol gratuitas. Descobrimos algumas instituições e F. optou por realizar as aulas no CIAD (Centro Integrado de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência), pois era próximo à sua residência.

Fomos ao CIAD entregar os documentos necessários para a matricula e em uma semana ele iniciou as aulas. Não precisamos trabalhar o deslocamento casa-CIAD-casa,

[17] A execução do plano de trabalho descrita a seguir foi posteriormente denominada Fase I.

pois este trajeto era conhecido por ele. O objetivo foi concluído com sucesso e atualmente F. freqüenta as aulas de futebol duas vezes na semana de forma autônoma.

Objetivo Geral II: F. será capaz de executar as etapas necessárias para conseguir sua inclusão laboral.

Trabalhamos durante quatro meses os objetivos específicos do Objetivo Geral II. Treinamos F. para que ele fosse capaz de distribuir seu currículo em postos de trabalho adequados às suas habilidades e expectativas. Naquele momento havíamos determinado que ele poderia trabalhar como auxiliar de serviços gerais em qualquer empresa ou como ensacador em Super Mercados. F. aprendeu com sucesso a entregar seu currículo pessoalmente em Super Mercados e por cadastro na internet para as empresas de limpeza.

Percebemos que algumas empresas solicitam que os candidatos façam seu cadastro em fichas de emprego no momento da entrevista, por isso treinamos F. no preenchimento dessas fichas. Criamos uma tabela com todos os seus dados e a plastificamos para que ele guardasse na carteira. Em seguida, o ensinamos a copiar as informações da tabela para a ficha de emprego. Essa tabela funcionou como um suporte para auxiliá-lo no preenchimento de fichas. Após o treinamento ele foi capaz de preencher com sucesso as fichas das empresas por onde passou.

A distribuição dos currículos teve um bom retorno e algumas empresas entraram em contato para agendar entrevistas com F.. Neste momento iniciamos o treinamento para as futuras entrevistas. Utilizamos a simulação como técnica para treinamento. O progresso de F. foi significativo a cada simulação realizada. No total F. particpou de quatro entrevistas em empresas diferentes e se comportou adequadamente em todas elas. Ao final das entrevistas as pessoas responsáveis pela seleção aprovaram F. e disseram que em breve entrariam em contato para levar a documentação do processo admissional. No entanto, nenhuma das quatro empresas entrou em contato. Tomamos a iniciativa de estabelecer contato, porém, sem sucesso.

Concluímos todos os objetivos específicos previstos no Plano de Inclusão. Porém, percebemos que a conclusão destes não viabilizava a inclusão laboral (necessária para o objetivo geral II).

A reflexão sobre o trabalho realizado durante oficinas com parceiros americanos, levou-nos a reformular o processo de implementação do plano de inclusão, a que denominamos Fase II.

Fase II

Objetivo Geral II: F. será capaz de executar as etapas necessárias para conseguir sua inclusão laboral.

Objetivos Específicos[18] *(reformulados):*

- Preparar o Perfil Pessoal Positivo e o Currículo
- Explorar as áreas de interesse e o ambiente de trabalho desejado
- Descobrir onde essas oportunidades são encontradas
- Construir e trabalhar sua rede de contatos
- Treinar o deslocamento para o trabalho
- Identificar acomodações necessárias.

É importante ressaltar que durante a execução do plano de inclusão (objetivo II - Fase II) F. já não estava mais matriculado na escola. A classe especial da escola que freqüentava foi extinta e sua mãe avaliou que o filho já não se beneficiava com as atividades escolares. Este fato intensificou o interesse de ambos na busca por uma posição de trabalho.

O ponto de partida na retomada do trabalho com F. foi a elaboração do seu PPP (anexo I). Refizemos as entrevistas com a mãe e com o próprio cliente e articulamos essas informações aos dados observados durante a 1ª fase do trabalho. A partir do reformulamos seu currículo focando as habilidades e interesses de F..

Com o PPP e o currículo elaborados, começamos a explorar as áreas de interesse e o ambiente de trabalho desejado. Desenvolvemos o PBT (anexo II) e foi interessante que Super Mercado e trabalhos com limpeza não apareceram como área de interesse, ou seja, na Fase I tentamos a colocação profissional de F. em áreas que não eram de seu interesse. Algumas áreas que despertam sua atenção são: futebol, fast-food, televisão, praia, Vídeo

[18] Os objetivos específicos foram definidos com base no conteúdo apresentado durante o Workshop do Programa Integrando: The way to work: How to facilitate employment opportunities

Game, novela, etc. Ele gosta de lugares abertos, com bastante movimento e atividades preferencialmente no turno da manhã.

O conhecimento dos interesses de F. permitiu identificar empresas onde oportunidades desta natureza pudessem ser encontradas.

Em paralelo ao meu trabalho com F., Lívia[19], pedagoga e membro da equipe do Programa Integrando, estabeleceu uma parceria com uma rede de *fast-food* para a colocação customizada de três pessoas com déficits intelectuais e F. poderia ser um dos participantes. A oportunidade pareceu ser totalmente alinhada ao que estávamos buscando. F. poderá trabalhar em um lugar onde o produto lhe agrada, no turno da manhã e com um ambiente movimentado e aberto (loja de rua). Além do mais, a rede pode ser bastante flexível na customização do cargo de atendente.

F. ficou entusiasmado com a oportunidade. Fizemos os acordos finais com a Rede. F. concluiu o processo admissional e iniciará o treinamento no próprio local de trabalho na segunda quinzena de dezembro/2009.

Durante a última semana de novembro realizou-se o treinamento para F. utilizar o novo trajeto (deslocamento casa-trabalho-casa) de forma autônoma.

[19] Lívia Vitorino da Rocha é pedagoga e membro da equipe do Programa Integrando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto[20]

Posto o atual cenário escolar municipal, onde encontramos aproximadamente 1500 jovens maiores de 18 anos com deficiência intelectual matriculados em escolas municipais, o trabalho de campo realizado com F. representa um modelo de demonstração do suporte à processos de transição da escola para a vida adulta de pessoas com deficiência intelectual, visando a promoção e aumento de oportunidades de realização pessoal e autonomia.

Durante o trabalho de campo em sua fase inicial verificamos que a metodologia utilizada não era efetiva para a inclusão laboral de F.. O resultado inicial do trabalho de campo pode ser considerado um produto da aplicação de uma metodologia, mas ao mesmo tempo podemos afirmar que a metodologia também é produto do trabalho de campo na medida em que teve que ser modificada em função da realidade. Com isso, pudemos aprimorar o produto inicial, gerando uma "nova" metodologia a ser traduzida na realidade em novo produto que se mostrasse efetivo. Em suma, o caso F. é produto da metodologia e é ao mesmo tempo ferramenta para tradução de novas metodologias. A tradução desta metodologia consolida as práticas do projeto e aumenta a probabilidade de sermos bem sucedidos na inclusão laboral dos atuais e futuros clientes.

[20] Projeto: **Suporte a Inclusão Social de Jovens Adultos Vinculados a Educação Especial do Município do Rio de Janeiro**.

A Pessoa

A participação de F. no projeto proporcionou um ganho significativo para sua vida. Hoje, quase dois anos após o início do trabalho, podemos afirmar que a transição da escola para a vida adulta está acontecendo. Ele está se envolvendo em atividades típicas da vida adulta e deixando de participar de atividades que já não contribuíam mais para seu desenvolvimento. F. saiu da escola, lugar que já não trazia quaisquer ganhos efetivos para sua vida. A segunda quinzena de dezembro de 2009 será a primeira semana no seu primeiro emprego. Além dos ganhos nos domínios de autonomia e locomoção, habilidades sociais e participação em atividades comunitárias.

O trabalho com F., indica que o processo de inclusão laboral de pessoas com deficiência intelectual deve ser diferente do usualmente praticado pelo mercado de trabalho, onde empresas oferecem vagas específicas e as pessoas devem se adaptar à funções pré-definidas. Trata-se da busca por vagas que atendam à demanda do empregador, mas que também estejam adequadas às habilidades e expectativas do indivíduo. Esta é a essência do processo do emprego customizado e da demanda que começa a surgir no Brasil por esta metodologia.

Os próximos passos serão: Consolidar a adaptação de F. ao novo emprego, desenvolver sua habilidade para manejo de dinheiro e manter seus horizontes de vida abertos. Seja como for, F. alcançou sonhos que nem sabia que podia sonhar. Nas primeiras conversas, conhecemos um quase menino que tinha medo de ir para escola, de falar, de se decepcionar e se considerava muito novo para trabalhar. Essa pessoa está se transformando e dando lugar a um adulto capaz de experimentar e o medo de errar já não o paralisa.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Citada

AAIDD (2009) – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (consultado em novembro/2009; http://www.aaidd.org/)

Alves, C.N. (2004) Inclusive Education in the Regular Teaching System: The Case of Rio de Janeiro Municipality Inclusive Education.
http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/conteudo_en.html (consultado em 2008)

Banco Mundial (2003) Educação Municipal no Brasil Recursos, Incentivos e Resultados. Volume I: Relatório de Pesquisa. Versão Original: Dezembro de 2002 ; Tradução: Janeiro de 2003; Departamento de Desenvolvimento Humano; Brasil: Unidade de Gerenciamento do País Região da América Latina e do Caribe. Relatório No. 24413-BR

Banco Mundial (2003) Educação Municipal no Brasil Recursos, Incentivos e Resultados. Volume II: Relatório de Políticas. Versão Original: Dezembro de 2002 ; Tradução: Janeiro de 2003; Departamento de Desenvolvimento Humano; Brasil: Unidade de Gerenciamento do País Região da América Latina e do Caribe. Relatório No. 24413-BR

Bailey, C.H., Giustetto, M, Zhu, H., Chen, M, Kandel, E.R. (2000) A novel function for serotonin-mediated short-term facilitation in Aplysia: Conversion of a transient, cell-wide homosynaptic Hebbian plasticity into a persistent, protein synthesis-independent synapse-specific enhancement. PNAS, vol. 97, no. 21, 11583.

Battisti, C. M. (2007) Inclusão: história e legislação. Cerro Grande – RS, pp 131 – 134 www.agora.ceedo.com.br (consultado em novembro de 2009)

Benton, A.L.; Sivan, A.B.; Hamsher, K.; Varney, N.R.; Spreen O. (1994) Contributions to Neuropsychological Assessment. A Clinical Manual, 2nd edition. New York: Oxford University Press.

Black, I (2000) Plasticity. In: The new cognitive neurosciences. By Michael S. Gazzaniga. p. 119. Consultado em novembro 2009: http://books.google.com/books?id=0wx17lC075EC&pg=PA83&lpg=PA83&dq=NEUROCOGNITION+AND+ADULTHOOD&source=bl&ots=RlGNxyLZLx&sig=LNEg2An3eJMz5odTR7EB9uTbBYE&hl=en&ei=9noBS8v4JYKduAemrpjcDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CBQQ6AEwAjgK#v=onepage&q=&f=false

Blackorby, J. & Wagner, M (1996) Longitudinal post school outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study, *Exceptional Children* 62, 399–413.

Brunelli, M., Castellucci, V., Kandel, E.R (1976) Synaptic facilitation and behavioral sensitization in Aplysia: possible role of serotonin and cyclic AMP. Science, Vol. 194. no. 4270, pp. 1178 – 1181.

Cameto, R., Marder, C., Wagner, M., Cardoso, D. (2003) *Youth Employment*, NLTS2 Data Brief, National Center on Secondary Education and Transition, Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Certo, N.J., Mautz, D., Pumpian, I., Sax, C., Smalley, K., Wade, H., Noyes, D., Luecking, R., Wechsler, J., Batterman, N. (2003) A review and discussion of a model for seamless transition to adulthood, Education and Training in Developmental Disabilities, 38 (1): 3–17.

Damásio, A. (1996) O Erro de Decartes: *emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, ISBN 85-7164-530-2, 336 pgs. (Tradução portuguesa do original *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain,* Putnan Pub. Group, 1994, por Dora Vicente e Georgina Segurado).

Farias, N. & Buchalla, C.M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas (disponivel em http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf; agosto/2009)

Glat, R. & Oliveira, E.S.G. (2004) Curriculum Adaptation In Rio de Janeiro, on 24, 25 and 26 March 2003, the workshop "Inclusive Education in Brazil – Diagnosis of Current Situation and Challenges for the Future" was held. The workshop was promoted by the World Bank in partnership with the Education Department of the City of Rio de Janeiro and the Instituto Helena Antipoff
http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/conteudo_en.html (consultado em novembro 2009)

Goyos, A. C. A (1986) Profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão. São Paulo. Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado)

Greenfield, S (2000) Brain Story: The feeling brain. BBC Worldwide Publishers, London. pp. 107-122.

Hare, R., & Richards, C. (2007). *Blazing the Trail: A New Direction in Youth Development & Leadership*. Washington, DC: National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership.

INOUE, M.F.M. (1997) As Leis e sua Instrumentalidade na Apreensão Sócio-Cultural das Diversas Deficiências. In: Anais da IV Jornada de Pesquisadores em Ciências Humanas, 1997, Rio de Janeiro.

Luecking, R.G., (2009) A way to work Creating Career Opportunities for Job Seekers with Disabilities through Employer Partnerships. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, MD.

Luecking, R.G, & Wittenburg, M (2009) Providing supports to youth with disabilities transitioning to adulthood: Case descriptions from the Youth Transition Demonstration. Journal of Vocational Rehabilitation 30: 241–251

Mackelprang,R.W, & Salsgiver, R.O. (1999) Disability: A Diversity Model Approach in Human Service Practice**.** ed. 1, pp. 1-241.

Mackelprang,R.W, & Salsgiver, R.O. (1999a) Disability: A Diversity Model Approach in Human Service Practice. ed. 1, cap. 3, pp. 36-56.

Mackelprang,R.W, & Salsgiver, R.O. (1999b) Disability: A Diversity Model Approach in Human Service Practice**.** ed. 1, cap. 34 pp. 57-81.

McEwen, B. (2000) Functional Plasticity of the Hippocampus. In: The new cognitive neurosciences. By Michael S. Gazzaniga. p. 171. Consultado em novembro 2009: http://books.google.com/books?id=0wx17lC075EC&pg=PA83&lpg=PA83&dq=NEUROCOGNITION+AND+ADULTHOOD&source=bl&ots=RlGNxyLZLx&sig=LNEg2An3eJMz5odTR7EB9uTbBYE&hl=en&ei=9noBS8v4JYKduAemrpjcDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CBQQ6AEwAjgK#v=onepage&q=&f=false

MS - Conferência Nacional de Saúde Mental (2001). III Conferencia Nacional de Saúde Mental: Caderno Informativo / Secretaria de Assistência á Saúde, Conselho Nacional de Saúde – 1. ed. – Brasília Ministério da Saúde (consultado em novembro de 2009; http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/III_Conferencia.pdf)

Nambu, T.S (2003) Construindo um Mercado de Trabalho Inclusivo Guia Prático para Profissionais de Recursos Humanos. Brasília; Secretaria Especial dos Direitos Humanos -

CORDE, 2003. Convênio SEDH/SORRI-BRASIL n.º 284/2002 - SEDH-MJ. (Consultado em agosto 2009; http://www.presidencia.gov.br/sedh)

Néri, M., Pinto, A., Soares, W., Costilla, H. (2003) Retratos da Deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE CPS, 205p.

OMS - Organização Mundial de Saúde (2001) Whodas II - World Health Organization Disability Assessment Schedule II http://www.who.int/icidh/whodas/index.html; consultado em agosto 2009)

Pletsch, M.D; Patrícia Braun (2008) A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. Democratizar , v . I I, n .2 , mai/ago. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/FAETEC.

Raggio, D. J. Comparability of WAIS and WAIS--R scores among mentally retarded adults. *Psychol Rep.* 1989; 65(1):292-4.

Raggio, D. J. Correlations of the Kahn Intelligence Test and the WAIS--R IQs among mentally retarded adults. *Percept Mot Skills.* 1993; 76(1):252

Recanzone, G. H (2000) Sensory Systems. In: The new cognitive neurosciences. By Michael S. Gazzaniga. p. 237. Consultado em novembro 2009: http://books.google.com/books?id=0wx17lC075EC&pg=PA83&lpg=PA83&dq=NEUROCOGNITION+AND+ADULTHOOD&source=bl&ots=RlGNxyLZLx&sig=LNEg2An3eJMz5odTR7EB9uTbBYE&hl=en&ei=9noBS8v4JYKduAemrpjcDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CBQQ6AEwAjgK#v=onepage&q=&f=false

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S.W. (1965) Research Methods in Social Relations. Holt, Rinehart & Winston Inc.(eds.). New York, USA.

Schalock, R.L The Renaming of *Mental Retardation*: Understanding the Change to the Term *Intellectual Disability.*Intellectual And Developmental Disabilities Volume 45, Number 2: 116–124 April 2007

Slavin, R.E. (1997) Educational Psychology: Theory and Practice. Allyn & Bacon (eds.), MA, USA

Spreen, O.; Strauss, E. (1998) A compendium of neuropsychological tests. 2nd ed. New York, Oxford University Press

SIIRCSI - Special Issue on International Rehabilitation Counseling and Social Inclusion (2007) Brazil – US Perspectives. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 38 (3): 1-38.

Supports Intensity Scale – American Association on Intelectual and Developmental Disabilities (http://www.siswebsite.org/ ,disponível em agosto, 2009)

Tanaka, E.D.Oshiro; Manzini, E. J. O *que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?*. Rev. bras. educ. Espec., Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, maio/ago 2005.

Tate, D.G & Pledger, C. (2003) An Integrative Conceptual Framework of Disability: *New Directions for Research*. American Psychologist, 28 (4): 289-295.

Tilson, G., Cuozzo, L, & Coppola, J. (2001). Positive personal profile: Helping all students become active participants in the post-high school transition planning process. Rockville, MD: TransCen, Inc.

Vigotsky, L.S. (1978) Mind in Society. The development of higher psychological processes. Eds.: M. Cole, V, John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978, pg.65.

Wehman, P. e Moon, M. S. (1988) Vocational rehabilitation and supported employment. Baltmore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. et al. The Intellectual Disability Construct and Its Relation to Human Functioning Intellectual and Developmental Disabilities Volume 46, Number 4: 311–318 August 2008.

Watkins, C. E. JR & Campbell, V. L. (1992) The test-retest reliability and stability of the WAIS-R in a sample of mentally retarded adults. J Intellect Disabil Res.; 36 (Pt 3):265-8.

Comentado em YAMPOLSCHI, Roseane (1997). *Standing and Conflating:* A Dialogic Model for Interdisciplinarity in Composition. Illinois, 1997. 114 p.Tese (Doutorado) – University of Illinois at Urbana.

World Health Organization - WHO (2004) CBR : a strategy for rehabilitation, equalization of opportunities, poverty reduction and social inclusion of people with disabilities : joint position paper / International Labour Organization, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and the World Health Organization.

World Health Organization – WHO (2007)AIMS Report on Mental Health System in Brazil, WHO and Ministry of Health, Brasília, Brazil.

Bibliografia de apoio e sitios para consulta

AMARAL, Lígia Assumpção. *Mercado de trabalho e deficiência mental*. Revista brasileira de educação especial, São Paulo, v.01, n.02, p.127-136, jan. 1994.

Applied Behavioral Analysis
http://en.wikipedia.org/wiki/Applied_behavior_analysis#Analyzing _behavior_change

ARAUJO, J.P. & SCHMIDT, A. A Inclusão De Pessoas Com Necessidades Especiais No Trabalho: A Visão De Empresas E De Instituições Educacionais Especiais Na Cidade De Curitiba
http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/MARIA%20HELENA%20DISSERTAO%202004.pdf

Benton, A.L. (1979) Visuoperceptive, visuospatial, and visuoconstructive disorders. In: Clinical Neuropsychology, (eds., K. Heilman e E. Valenstein), New York: Oxford University Press.

Braddock, D., Rizzolo, M and Hemp, R (2004) Most employment services growth in developmental disabilities during 1988-2002 was in segregated settings, *Mental Retardation* 42: 317–320.

BRASIL (1999a) Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990. *Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência.* Ministério do Emprego e do Trabalho. Brasília, MTE, SIT/DSST.

BRASIL (1999b) Ministério do Emprego e do Trabalho. Lei 8213 de 24 de julho de 1991. *Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência.* Ministério do Emprego e do Trabalho. Brasília, MTE, SIT/DSST.

BRASIL (1999c) MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 10: Pluralidade Cultural. Brasília, SEF, 1997.

Bueno, C.L.Ribeiro. A Reabilitação Profissional e a Inserção da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho (http://www.prt12.mpt.gov.br/prt/guia/textos/reabilita.pdf ; consultado em agosto, 2008).
Criterion Assessment http://en.wikipedia.org/wiki/Criterion_assessment

Duncan, J.; Seitz, R.J.; Kolodny, J.; Bor, D.; Herzog, H.; Ahmed, A.; Newell, F.N.; Emslie, H. (2000) A neural basis for general intelligence. *Science*; 289: 457-460.

Edelstein, J. B. (1988) Rehabilitation facilities and supported employment: Implementation Issues. Em Wehman, P. e Mmoon, M. S., Vocational Rehabilitation and supported employment. Baltimore: Paul H. Brookes.

Giovana Escobal2; Eliane Aparecida Campanha Araújo; Celso Goyos4 Escolha e desempenho no trabalho de adultos com deficiência mental Rev. bras. educ. espec. vol.11 no.3 Marília Sept./Dec. 2005

GOYOS, C. "Psicologia Comportamental Aplicada à Economia" UFSCar (http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n2/a07v12n2.pdf; consultado em agosto 2009)

GOYOS, A. C. N. ; MANZINI, Eduardo José ; BALTHAZAR, M. F. B. ; MIRANDA, T. G. (1989) Formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada. Cadernos de Pesquisa, v. 69, n. 5, p. 53-67.

Green, B.F. (1981) A primer of testing. *Am. Psychologist*; 36: 1001-1011.

INCLUSÃO - Revista da Educação Especial **-** Jul/2006

Kandel, E.R., Schwartz, J.H., Jessel, T.M. (1991) Principles of Neuroscience. Elsevier Science Publishing Co., Inc., NY.

Lent, R. (2001) Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. Editora Atheneu, SP

Lezak, M. (1995) Neuropsychological Assessment. 3rd ed. New York: Oxford University Press.

Reports from the National Longitudinal Transition Study
http://www.ncset.org/publications/default.asp#nlts2
http://www.ncwd-youth.info/topic

Luecking, R. (2003). Employer perspectives on hiring and accommodating youth in transition. Journal of Special Education Technology, 18(4), 65-72

Luecking, R., Fabian, E. and Tilson, G. (2005) Working Relationships: Maryland Customized Employment Partnership. Advanced job development: Using customized employment methodology.

Luria, A.R. (1980) Higher Cortical Functions in Man. 2nd. edition. Basic Books, Inc., Publishers, NY.

MACHADO, L. R. de S. (1995) Pedagogia fabril e qualificação do trabalho*:* mediações educativas do realinhamento produtivo. Belo Horizonte: FAE/UFMG.

MANZINI, E. J. (1989) Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.
Martin & Pear (2003). *Behavior Modification: What is it and how to do it?* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education

MCINERNEY, C. ; McInerney M ; Rodrigues, P. S. (2007) MIRANDA, C. E. R. . Programa Integrando: Applications of Occupational Therapy Practices in Brazil. WFOT Bulletin, v. 55, p. 4-11.

McInerney, C. Academia Brasileira de Ciências (2008) Workshop: How to Design a Scientific Experiment on Social Inclusion Claudia A. McInerney, MOT, OTR/L, Montgomery County, Maryland, Public Schools

Methods of Measuring Behavior
http://wps.prenhall.com/hss_salkind_exploring_5/0,5646,265223-,00.html

Nagle, R. J. & Bell, N. L. (1995) Clinical utility of Kaufman's "amazingly" short forms of the WAIS-R with educable mentally retarded adolescents. *J Clin Psychol*. 51(3):396-400.

Paula, L. A. L. (1996) Ética, Cidadania e Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, n. 4, p. 91-110.

Perrenoud, P. (2000) Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Positive Behavioral Supports
http://en.wikipedia.org/wiki/Positive_behavior_support#Functional_Behavioral_Assessment

Schalock, L. Robert. (2008) Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th Ed.).

Skliar, C. (org.) (1995) Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação.

Silva, A. (2000) A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação Educação Especial/Trabalho na Apae-SP. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas.

Sinlverstein, A. B. (1963) WISC and WAIS IQs for the mentally retarded. *Am J Ment Defic*. 67:617-8.

Simon, C. L. & Clopton, J. R. (1984) Comparison of WAIS and WAIS-r scores of mildly and moderately mentally retarded adults. *Am J Ment Defic*.; 89(3):301-3.

Technology – on-line resource for teachers
http://www.teach-nology.com/currenttrends/functional_behavior/

Tomasini, M. E. A. (1996) Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba: v. 3, n. 4.

Vash, C. L. (1988) Enfrentando a Deficiência.Organização Internacional do Trabalho. Normas Internacionales sobre Readaptación Profesional: Diretrices para su aplicación. Genebra, Suíça, 1984. São Paulo: Editora Pioneira e EDUSP.