

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO MUNDO DO TRABALHO: O CASO DOS EGRESSOS DO CENTRO DE
ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF**

FLORIZA GOMIDE SALES ROSA

**SÃO LUÍS
2014**

FLORIZA GOMIDE SALES ROSA

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUNDO DO TRABALHO: O CASO DOS EGRESSOS DO CENTRO DE ENSINO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Educação / Mestrado
em Educação da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da
Silva Perdigão.

SÃO LUÍS
2014

Rosa, Floriza Gomide Sales

Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff / Floriza Gomide Sales Rosa. – São Luis, 2014.

xf.?

Orientadora: Profa. Dr^a. Marilete Geralda da Silva Perdigão.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2014.

1. Deficiência intelectual 2. Educação inclusiva 3. Educação especial – Mundo do trabalho I. Título.

CDU 376:331

FLORIZA GOMIDE SALES ROSA

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUNDO DO TRABALHO: O CASO DOS EGRESSOS DO CENTRO DE ENSINO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Educação / Mestrado
em Educação da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da Silva Perdigão (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Educação II

Prof^a. Dr^a. Denise Bessa Leda
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Psicologia

Prof^a. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Educação II

“O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Friedrich Engels

Aos meus pais, Neurivaldo Sales Rosa e Cleusa Gomide, exemplos de dedicação, disciplina, generosidade e esperança. Educadores que a vida preparou. Meu fôlego e minha força!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram, com o seu carinho, suporte, colaboração e até mesmo com o seu silêncio, essencial aos momentos solitários da produção científica, para que este trabalho pudesse ser concluído. E se não tomaram a caneta e escreveram algumas linhas, moldaram minhas mãos para que eu assim o fizesse. Portanto, essa dissertação é também o resultado das relações que construí em minha trajetória pessoal e profissional e que me constituíram como mulher, educadora e pesquisadora.

Contudo, não poderia deixar de agradecer particularmente a algumas pessoas que, ao deixarem em mim suas marcas, foram fundamentais para que eu concluísse essa jornada.

A Deus, pelo sopro de vida que habita em mim e que me impele lutar para que ela não seja em vão.

À Gilsene Barros, pelo incentivo primeiro de me lançar ao desafio do Mestrado em Educação da UFMA e à Cristina Araújo, pela nobreza de compartilhar comigo os seus saberes (e seus livros).

À Socorro Castelo Branco, Supervisora de Educação Especial da SEDUC, e à Tereza Cristina, gestora do CEEE Helena Antipoff, pelo apoio incondicional, pela amizade e pelo trabalho que realizam em prol da educação especial no Maranhão.

Aos professores e técnicos do CEEE Helena Antipoff, em especial, à Coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho, Lúcia Batista, e à coordenadora pedagógica, Sáskia Boueres, pela colaboração, carinho e solicitude.

Aos sujeitos e informantes da pesquisa, por viabilizarem este estudo.

Aos amigos-irmãos da fantástica turma 13 do Mestrado em Educação da UFMA, em particular, à Renata Figueiredo, Rosyane Dutra, Roza Silva, Keyllyanne Cardoso e Sandavid Penha, pelos sorrisos e pelo companheirismo.

Aos amigos Prof. Dr. Evandro Ferreira das Chagas, Cássia Pires, Leandro Guterres, Marcos Fábio, Ana Facundes, Cacilda Cavalcante e Larissa Andrade, por cuidarem do meu coração e estarem presentes nos momentos difíceis de diversas maneiras. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Às Professoras Doutoras Denise Bessa e Marisa Wall, pelas preciosas considerações feitas no momento da qualificação desta pesquisa e aos professores do Mestrado em Educação da UFMA pela possibilidade do debate.

A minha irmã Wanderceia, por me ensinar a ser forte, a minha irmã Mauricéia, por me ensinar a ser leve, e a minha sobrinha Beatriz, por me trazer esperança.

À Prof.^a Dr.^a Rosane Pires, pela revisão cuidadosa e pela generosidade.

À Prof.^a Dr.^a. Marilete Geralda da Silva Perdigão, mais que uma orientadora cuidadosa, de indubitável competência acadêmica, um exemplo de disciplina, organização, dedicação, ética e humanidade. Pelos ensinamentos e, principalmente, pelo respeito com que conduz sua relação com o outro, muito obrigada.

Finalmente, agradeço à minha mãe, pela paciência e dedicação, por ser forte quando estive fraca, por acreditar em mim quando eu mesma quase desacreditava, por me ensinar a ser o melhor que eu posso ser e por perdoar minhas ausências. Minha gratidão eterna.

Este trabalho lhes pertence, assim como meu coração!

LISTA DE SIGLAS

CEEE	Centro de Ensino de Educação Especial
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
PPP	Projeto Político Pedagógico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
SICH	Sala de Identificação de Competências e Habilidades
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
AVA	Atividade de Vida Autônoma
AVD	Atividade de vida diária
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
CDPAE	Centro Dialético dos Pais e Amigos dos Especiais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ARTIGOS ANALISADOS CONFORME O ANO DE PUBLICAÇÃO (2001/2013).....	53
QUADRO 2: ARTIGOS ANALISADOS E AGRUPADOS CONFORME PLANO TEÓRICO.....	54
QUADRO 3: TRABALHOS ANALISADOS CONFORME O TIPO DE DEFICIÊNCIA (2001/2013).....	78

RESUMO

A presente investigação científica objetivou analisar os fatores sociais, econômicos, educacionais e subjetivos do processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Constituíram aportes teóricos da análise os estudos sobre as relações entre educação e trabalho no capitalismo, a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético; as pesquisas sobre inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho e os debates sobre os sentidos de inclusão e exclusão no capitalismo contemporâneo. As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem fundamentaram as análises quanto aos processos cognitivos dos sujeitos da pesquisa e foram buscadas, principalmente, em Piaget e Vygotsky. Utilizou-se a metodologia do estudo de caso de três egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, tendo como sujeitos suas mães, professoras e funcionários de três empresas privadas do mercado de trabalho em São Luís do Maranhão. Optou-se pela metodologia qualitativa para coleta e análise dos dados levantados por meio de observação não participante; entrevistas individuais semiestruturadas e um grupo focal. Foi utilizada a técnica da análise de conteúdo para organização, tratamento e análise dos dados. Este estudo revelou que a reestruturação produtiva capitalista reconfigura relações e práticas de trabalho e afeta as pessoas com deficiência intelectual, exigindo que se adequem às demandas do mercado. Quanto aos fatores subjetivos, a pesquisa constatou que a forma como as mães se relacionaram com a deficiência de seus filhos, pareceu afetar significativamente seu campo relacional no trabalho. Ainda, que o trabalho tanto pode constituir fonte de realização pessoal, quanto de sofrimento, face aos sentimentos ambivalentes que provoca nos trabalhadores. Foi constatado que a educação da pessoa com deficiência intelectual ao mesmo tempo em que lhe possibilita inclusão e participação educacional, reproduz as demandas do mercado e forma para a adaptação de atitudes e comportamentos. Além disso, o modelo de formação para o trabalho em oficinas pedagógicas revelou-se desarticulado das exigências modernas e com ênfase no ensino de natureza puramente prática. Finalmente, também pode ser verificado que as concepções sobre deficiência orientam ações de inclusão e exclusão no trabalho e convergem para ações de adaptação do ambiente de trabalho nas empresas.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiência intelectual - Inclusão - Exclusão - Educação Especial - Mundo do trabalho.

ABSTRACT

This scientific research aimed to analyze the social, economic, educational and subjective factors of inclusion and exclusion of people with intellectual disabilities in the world of work. Theoretical contributions for the analysis were the studies about the relation between education and labor in capitalism, from the approach of historical and dialectical materialism; the research about the inclusion of people with disabilities in the labor and the debates about the meanings of inclusion and exclusion in contemporary capitalism. Theories of development and learning were the basis for the analyses regarding cognitive processes of the research subjects and based, primarily, on Piaget and Vygotsky. We used the case study methodology of three former students of Center for Teaching of Special Education Helena Antipoff, the research subjects were their mothers, teachers and employees of three private companies of the labor market in the city of São Luís, state of Maranhão. We opted for the qualitative methodology for collecting and analyzing the data collected through non-participant observation; semi-structured individuals interviews; and a focus group. We used the technique of content analysis for the organization, processing and analysis of data. This study revealed that the capitalist productive restructuring reconfigures relationships and working practices and affect people with intellectual disabilities, requiring them to adapt to market demands. With respect to subjective factors, the survey found that the way mothers related to the disability of their children, seemed to significantly affects their relational field work. Even, that work can either be a source of personal fulfillment, as of suffering, due to the ambivalent feelings it brings to workers. It was found that the education of people with intellectual disabilities while allowing inclusion and educational participation, reproduces the market demands and educates for adaptation of attitudes and behaviors. Furthermore, the model of training for work in educational workshops proved to be disconnected from the modern requirements and to have an emphasis basically on teaching of practices. Finally, it can be seen that the concepts of disability guide actions of inclusion and exclusion at work and converge or not to adaptation actions of the working environment in companies.

KEYWORDS: Intellectual Disability - Inclusion - Exclusion - Special Education - The world of work.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
1.1	O referencial teórico	20
1.2	Delimitação de alguns conceitos utilizados	22
1.3	A metodologia da pesquisa	26
1.3.1	O método	26
1.3.2	O contexto	27
1.3.3	Os sujeitos	28
1.3.4	Os procedimentos metodológicos	30
1.3.4.1	Pesquisa bibliográfica e documental	31
1.3.4.2	As entrevistas	31
1.3.4.3	As observações	33
1.3.5	Organização, tratamento e análise dos dados	34
2	INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA	37
2.1	A reestruturação capitalista e seus efeitos no mundo do trabalho	38
2.2	A perspectiva da inclusão na sociedade da exclusão	45
2.3	Vidas flexíveis em tempos complexos	51
3	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO	53
3.1	Planos teóricos da análise	55
3.1.1	Plano da Significação	55
3.1.2	Plano da relação Trabalho e Educação	60
3.1.3	Plano das Políticas Públicas	64

3.1.4	Plano da caracterização e análise do contexto de inclusão e exclusão no trabalho	65
3.2	Concluindo	75
4	A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF	81
4.1	O <i>locus</i> da pesquisa	81
4.2	O acolhimento, os serviços oferecidos e a terminalidade	83
4.2.1	Etapa de preparação para o trabalho	84
4.2.1.1	As oficinas pedagógicas	85
4.2.2	Etapa de qualificação para o trabalho	86
4.2.3	Etapa de colocação no trabalho	88
4.3	O encaminhamento para o mercado de trabalho e as ocupações	91
4.4	Estratégias de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho	93
4.4.1	Estratégias “mais inclusivas”	93
4.4.2	Estratégias “menos inclusivas”	95
4.5	Concepções dos educadores do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff sobre deficiência, inclusão e exclusão	97
5	RELATO E ANÁLISE DOS CASOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO	103
5.1	O caso Benjamin	103
5.1.1	A história de Benjamin	103
5.1.2	Conhecendo o contexto de trabalho de Benjamin	105
5.1.2.1	As concepções da funcionária do setor de Recursos Humanos da Empresa A	109
5.1.3	Benjamin em situação real de trabalho	115

5.1.4	Possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão de Benjamin no mundo do trabalho	119
5.2	O caso Ulisses	123
5.2.1	A história de Ulisses	123
5.2.2	Conhecendo o contexto de trabalho de Ulisses	128
5.2.2.1	As concepções da funcionária do setor de Recursos Humanos da Empresa B	133
5.2.3	Ulisses em situação real de trabalho	137
5.2.4	Possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão de Ulisses no mundo do trabalho	140
5.3	O caso Lígia	143
5.3.1	A história de Lígia	143
5.3.2	Conhecendo o contexto de trabalho de Lígia	147
5.3.2.1	As concepções do funcionário do setor de Recursos Humanos da Empresa C	151
5.3.3	Lígia em situação real de trabalho	154
5.3.4	Possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão de Lígia no mundo do trabalho	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
	APÊNDICES	181

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no processo de produção capitalista nas últimas décadas do século XX e início deste século XXI têm culminado em profundas mudanças no mundo do trabalho. Tais mudanças reconfiguraram a organização das empresas, as relações de trabalho, os métodos de gestão e os perfis e exigências demandados aos trabalhadores, com e sem deficiência. O mundo do trabalho modificado necessita, portanto, de um trabalhador que possua competências e habilidades capazes de fazerem frente às modernas exigências do capital e, neste contexto, a educação passa a ocupar um papel de destaque.

O discurso da inclusão ganha força e a escola é convocada a preparar adequadamente os jovens que poderão ocupar o mercado de trabalho, cada vez mais exigente e complexo. Após a Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994), ampliam-se as discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência¹ à educação e ao trabalho, legitimados, no Brasil, pelas conquistas legais tais como as que garantiram o acesso à educação inclusiva e à formação para o trabalho e o estabelecimento de um percentual de vagas destinadas para tais pessoas em instituições públicas e privadas.

Esse processo de mudanças não ocorreu e nem ocorre, no entanto, sem tensões e contradições. As pessoas com deficiência ainda enfrentam grandes dificuldades no acesso à educação de qualidade, bem como precisam ultrapassar inúmeras barreiras (atitudinais, físicas, tecnológicas, etc.) interpostas à sua participação social ampliada. Compreender, portanto, os fatores que interagem para incluir e excluir, da educação e do mundo do trabalho contemporâneo, a pessoa com deficiência, mais que responder aos anseios e lutas sociais das populações marginalizadas e historicamente excluídas, significa superar práticas segregatórias e excludentes, legitimadas historicamente pela sociedade capitalista e pelas relações de mercado que tentam, violenta e ideologicamente, mercantilizar os processos educacionais e a relação do homem com o conhecimento. Como nos adverte Mészáros,

¹ Neste trabalho, utilizaremos a expressão pessoa com deficiência, uma vez que é por meio da linguagem que atribuímos socialmente os sentidos às palavras. Ao longo do tempo, a terminologia foi evoluindo de modo a retirar dela as expressões que configurassem características discriminatórias ou de anormalidade. Assim, o termo pessoa com deficiência se consagra na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e é validado pela Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, que atualiza as nomenclaturas utilizadas em âmbito nacional. Portanto, ao deixar de ser adjetivo e passar a ser uma condição da pessoa, desloca-se o foco de atenção (e de ação) para a pessoa e não para a deficiência, respeitadas sua subjetividade e singularidade.

vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência [...]. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social (2010, p. 59).

Embora contemos com uma vasta literatura sobre inclusão e exclusão da pessoa com deficiência na educação e no mundo do trabalho, ainda são poucos os estudos que tratam especificamente da pessoa com deficiência intelectual e sua relação com o trabalho, considerando sentidos atribuídos, relações estabelecidas, ações e estratégias de inclusão, processos formativos e qualificação profissional. O interesse em contribuir com este debate se fortaleceu quando passamos a integrar o grupo de inclusão de alunos com deficiência intelectual do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff (CEEE Helena Antipoff²) e a compor a equipe para a elaboração de um Programa de Educação Inclusiva para o Estado do Maranhão.

Assim, as inquietações que foram surgindo em nossa prática profissional, ao longo de 19 anos de experiência junto à rede pública estadual de ensino de São Luís/MA, passaram a exigir uma reflexão mais aprofundada sobre os aspectos que permeiam os processos de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual. Para isso, buscamos no desafio da descoberta científica, possibilitada pelo Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, as respostas aos questionamentos teórico-práticos sobre a participação destes sujeitos no contexto contemporâneo de reestruturação produtiva do capital.

Destarte, esta pesquisa tem como tema a Educação e inclusão dos egressos com deficiência intelectual do CEEE Helena Antipoff no mundo do trabalho, no município de São Luís, e foi realizada com educadores e alunos egressos deste referido Centro, com suas mães e com os funcionários das empresas contratantes destes alunos. Para viabilizar a análise qualitativa do objeto de estudo proposto pela presente pesquisa, partimos do seguinte questionamento inicial: quais fatores, sociais, educacionais e subjetivos interagem na inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho?

Com respaldo nos estudos de Anache (1994), Campos (2006), Araújo (2008), Carvalho-Freitas (2007, 2009), Batista; Mantoan (2007), Rapôso (2010), Sassaki (2006), Sanches; Teodoro (2006), Bezerra; Vieira (2012), sobre a inclusão social e a educação especial e inclusiva bem como nos estudos que estabelecem a relação entre educação e trabalho, foram levantados alguns questionamentos para aprofundamento do processo

² A forma abreviada CEEE Helena Antipoff será utilizada ao longo do texto quando nos referimos ao Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff.

investigativo em pauta, de modo a apreender a contradição presente nas relações entre homem e sociedade. São eles:

- Como a configuração do capitalismo contemporâneo, em seu processo de reestruturação produtiva, afetou as relações sociais de trabalho e a vida do trabalhador com deficiência?
- O marco regulatório da sociedade brasileira e os movimentos sociais para a inclusão e a garantia dos direitos humanos funcionam como “fator de inclusão” da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho?

E, especificamente, quanto aos sujeitos e *locus*/contexto da pesquisa, questionamos:

- Quais são as concepções de deficiência de professores de alunos com deficiência intelectual do CEEE Helena Antipoff?
- Quais são as concepções de deficiência dos funcionários de empresas contratantes de pessoas com deficiência intelectual?
- Qual a relação entre as concepções de deficiência de funcionários e professores de alunos com deficiência intelectual e o seu processo de inclusão e exclusão no mundo do trabalho?
- A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente de trabalho garante a implementação de ações de adaptação das condições de trabalho nas empresas? As ações de adaptação das condições de trabalho nas empresas refletem as concepções de deficiência de seus funcionários e influenciam as práticas e as relações de trabalho no mercado?
- O trabalho educativo realizado pelo CEEE Helena Antipoff aumenta ou não as chances de inclusão no mundo do trabalho para os alunos com deficiência intelectual?

Com base nestas inquietações, traçamos como objetivo geral deste estudo analisar os fatores sociais, econômicos, educacionais e subjetivos do processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Neste sentido, tentamos:

- Desvelar as mudanças nas relações sociais de trabalho, a partir do processo de reestruturação produtiva do capital na sociedade contemporânea, e nas relações sociais de trabalho com a pessoa com deficiência intelectual;

- Analisar a relação entre os pressupostos da inclusão social na sociedade contemporânea e a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho;
- Identificar na legislação brasileira acerca da educação especial/inclusiva e do trabalho e emprego fatores de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho;
- Apreender as concepções de deficiência de educadores e dos funcionários das empresas contratantes, envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no trabalho;
- Identificar os tipos de estratégias e ações do CEEE Helena Antipoff que contribuem para a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho;
- Identificar ações de adaptação das condições de trabalho nas empresas participantes da pesquisa;
- Investigar a relação existente entre as concepções de deficiência dos educadores e funcionários, as ações de adaptação das condições de trabalho e a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

Optamos, portanto, pela abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético para análise qualitativa dos dados coletados. O modelo específico adotado para estruturação da investigação foi o estudo de caso, melhor caracterizado na parte metodológica da presente pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental; observação não participante; entrevistas individuais semiestruturadas e um grupo focal. E, após a coleta e organização, utilizamos a análise de conteúdo para viabilização do estudo dos dados.

O texto dissertativo está organizado em cinco partes, além de elementos pré e pós-textuais. Na primeira parte, discorreremos sobre o referencial teórico e metodológico que orientou a realização desta pesquisa, de modo que se possa identificar, tanto nos conceitos e pressupostos teóricos do argumento de pesquisa, quanto nos procedimentos do processo de pesquisa, nosso posicionamento teórico, técnico e político.

Como objeto das considerações da segunda parte, apresentamos uma análise do contexto de inclusão e exclusão no interior do sistema capitalista de produção, buscando desvelar as transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, face ao processo

de reestruturação produtiva do capital, e como tais mudanças afetam a vida da pessoa com deficiência intelectual.

Na terceira parte, realizamos um levantamento das pesquisas sobre a inclusão e a exclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, com o objetivo de apreender, mediante a análise dos estudos, como são significados e construídos socialmente os processos de inclusão e de exclusão de pessoas com deficiência.

A quarta parte é dedicada à caracterização do CEEE Helena Antipoff, onde os sujeitos da pesquisa concluíram sua trajetória educacional e foram orientados e acompanhados em seu processo de contratação pelas empresas participantes da pesquisa. Nesta parte, descrevemos os serviços oferecidos; o acolhimento e encaminhamento para estes serviços; as etapas da proposta educacional; o encaminhamento para o mercado de trabalho; as estratégias de inclusão utilizadas; as principais ocupações para as quais os alunos são encaminhados em relação à escolaridade e analisar as concepções dos educadores sobre deficiência, inclusão e exclusão.

Expomos o relato e a análise dos casos pesquisados neste estudo na quinta parte, onde são apresentadas a história de vida e o contexto em que trabalham, bem como analisadas sua atuação neste contexto e os possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa em cada caso analisado.

Finalmente, nas considerações finais, realizamos um balanço reflexivo sobre o processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

Além das partes acima descritas, são relacionados nos apêndices os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA e os roteiros referentes aos instrumentos de pesquisa, descritos na primeira parte do texto.

Assim, compreendemos que a pesquisa, como elemento fundante da dinamicidade entre teoria e prática, é responsável por apontar a construção de novos e possíveis caminhos para a sociedade e contribuir para a construção de uma realidade justa, humana e igualitária, assentada em princípios de pertencimento, identidade, cidadania, diversidade, solidariedade e igualdade.

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta parte, abordamos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, definindo assim as categorias de base para compreensão do fenômeno em estudo: mundo do trabalho, mercado de trabalho, deficiência intelectual, inclusão, exclusão e inclusão no mundo do trabalho bem como as escolhas metodológicas para coleta, interpretação e apresentação dos dados empíricos.

1.1 O referencial teórico

Proceder à análise dos fatores socioeconômicos, educacionais e subjetivos do processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho, a partir da experiência realizada pelo CEEE Helena Antipoff, objeto de estudo desta pesquisa, pressupõe compreender a educação no contexto geral da sociedade capitalista que a engendra, considerando as complexas e contraditórias relações de poder e de classe desta/nesta sociedade.

Para dar conta de tal propósito, faz-se necessária a compreensão das relações sociais, historicamente construídas/desconstruídas pelo fazer educativo – e fora dele. Portanto, lançamos mão do enfoque dialético, em que são consideradas as categorias histórico-críticas como contradição, totalidade e historicidade, uma vez que

uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas (CURY, 1995, p. 13).

Este estudo se respalda nas construções teóricas que analisam o sistema capitalista de produção e discutem a configuração do capitalismo na contemporaneidade, demarcado pelos interesses do neoliberalismo, num contexto de globalização econômica. Assim, a construção da argumentação se fundamentou nos conceitos desenvolvidos por Marx (1989), Marx; Engels (1998), Harvey (1992), Coriat (1994), Leite (2003), Chesnais (2008) e Druck (2011).

As análises de Paiva (1991), Oliveira (2003), Cardozo (2008) e Mészáros (2010) serviram para compreender o papel da educação escolar neste contexto de

mudanças, e a configuração dos discursos que marcaram as práticas educacionais no início do século XXI.

Partindo da discussão da base material onde se efetiva a relação entre educação e trabalho, situada em dado momento histórico, buscamos compreender a participação da pessoa com deficiência no processo de inclusão e exclusão no mundo do trabalho, sob a égide de um possível novo paradigma inclusivista. Nesta perspectiva, foram essenciais as reflexões realizadas a partir dos estudos de Pessotti (1984), Lancillotti (2003), Sassaki (2006), Carvalho-Freitas (2007), Ribeiro; Carneiro (2009), Veltrone; Almeida (2010), Aroucha (2012), Rosa; Denari (2013).

Para compreender os pressupostos da inclusão na Educação Especial³ e no trabalho, tornou-se imperioso entender o movimento de forças que impulsiona a sociedade contemporânea, em especial nas últimas décadas. Para isso, discutimos os conceitos e sentidos atribuídos à inclusão e à exclusão, em especial da pessoa com deficiência, trabalhados por Kuenzer (2002), Rapôso (2010) e Gentili (2011). Objetivamos com isso apreender o movimento de construção da(s) concepção(ões) de inclusão e deficiência, na apropriação dos fatos empíricos, por percebê-los como estruturantes das ações e relações que o homem estabelece nos contextos dos quais participa e atua.

As construções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem desenvolvidas por Vygotsky (1989), os aspectos constituintes da subjetividade abordados por Mannoni (2001), Alves (2007), Finkel (2009) e Iamamoto (2011); a definição de estigma em Goffman (2008) e os estudos sobre prazer e sofrimento no trabalho, explorados por Oliveira; Araújo; Romagnoli (2006) e Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) foram essenciais para compreensão do processo de constituição dos sujeitos com deficiência intelectual em suas trajetórias pessoais e profissionais e de seu processo formativo, no contexto da Educação Especial/Inclusiva.

Este aporte teórico possibilitou investigar os possíveis fatores da inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual, no mundo do trabalho, considerando os papéis sociais que desempenha: como pessoa com deficiência, como trabalhador e como trabalhador com deficiência.

Embora encontremos muitos estudos sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho tais como Anache (1994), Lancillotti (2001) e (2003),

³ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Especial é modalidade da educação que transversaliza desde a educação infantil até o ensino superior, objetivando atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Campos (2006), Oliveira; Araújo; Romagnoli (2006), Doval (2006), Carvalho-Freitas (2007), Neres; Corrêa (2008), Veltrone; Almeida (2010), Costa *et al* (2011), Aroucha (2012), Figueiredo; Johann (2013) e as implicações sociais desta inclusão, são em número muito menor os estudos que versam especificamente sobre a pessoa com deficiência intelectual e sua relação com o trabalho.⁴

Nesta direção, perscrutar as relações estabelecidas entre o homem e o trabalho em seu fazer(se) cotidiano, é sobremaneira relevante para a consecução desta pesquisa, uma vez que “o trabalho mostra-se, então, como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social” (ANTUNES, 2005, p. 68).

A compreensão das mudanças estruturais no mundo do trabalho, no contexto capitalista de produção material da existência, é fundamental no entendimento da exclusão econômica da população, em especial, das pessoas com deficiência. Para tanto, procuramos estabelecer um diálogo teórico com estudiosos da questão, a fim de garantir um olhar para além das aparências e perceber, dialeticamente, o movimento que impulsiona a pessoa com deficiência intelectual para a escola e para o mundo do trabalho, o qual vive um “processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 1998, p. 41). Neste sentido, foram essenciais as abordagens de Dupas (2000), Antunes (2010), Meszáros (1997 e 2010) e Alves (2007 e 2010).

1.2 Delimitação de alguns conceitos utilizados

A fim de consolidar o referencial teórico acima delineado e levando em consideração o tipo de abordagem da temática em estudo, é importante que alguns conceitos utilizados neste trabalho sejam bem definidos, delimitando assim os sentidos em que estes serão utilizados ao longo do texto dissertativo.

Categorias que transitam em torno das relações entre educação, trabalho e deficiência são, neste caso, essenciais à compreensão do quadro teórico em construção. São elas:

a) **Mundo do trabalho** – compreendemos o mundo do trabalho como espaço e tempo de atuação do homem, no processo, consciente ou não, de transformação da natureza, onde são desenvolvidas as forças produtivas e estabelecidas relações sociais e

⁴ Sobre o desenvolvimento de pesquisas acerca da inclusão e da exclusão da pessoa com deficiência no trabalho, ver parte 3 desta pesquisa.

técnicas de produção. Neste estudo, esta categoria foi abordada a partir das transformações do capitalismo contemporâneo e as consequentes mudanças no novo (e velho) mundo do trabalho.

São mudanças quantitativas e qualitativas que afetam não só os arranjos e a dinâmica das forças produtivas, mas também a composição e a dinâmica da classe operária. A própria estrutura social, em escala nacional, regional e mundial, é atingida pelas mudanças (IANNI, 1994, p. 2).

b) Deficiência intelectual – Utilizamos, neste trabalho, a definição de deficiência intelectual da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD⁵, utilizada mundialmente pelos profissionais que atuam na Educação Especial.

Sendo assim, a deficiência intelectual é entendida como

uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) e no comportamento adaptativo⁶, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (AAIDD, 2013).⁷

Embora a deficiência ainda esteja significada pela limitação do sujeito na definição da AAIDD, convém esclarecer que o uso desta definição apresenta alguns avanços em relação às definições anteriores, que consideravam apenas os aspectos cognitivos, com seus respectivos sistemas de medição da inteligência (QI⁸). Segundo Belo *et al* (2008, p. 6, grifo nosso),

[...] a grande modificação desta definição relaciona-se com o sistema de classificação a ser utilizado. Em vez de graus de deficiência intelectual, contempla-se a necessidade de apoio intermitente, limitado, extensivo ou persistente ao nível das diversas dimensões do funcionamento (intelectual, adaptativa, emocional e física). Esta transformação implicaria, por um lado, que a deficiência intelectual deixasse de ser perspectivada como um déficit de natureza individual para passar a ser considerada como uma *expressão da interação entre o sujeito e o meio envolvente*. Por outro lado, deixaria de ser perspectivada em termos de défices, para ser encarada em termos de apoios necessários ao exercício de diferentes papéis sociais.

⁵ Associação Americana de Desenvolvimento e Deficiência Intelectual – AAIDD, define a deficiência intelectual do seguinte modo: Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning (reasoning, learning, problem solving) and in adaptive behavior, which covers a range of everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.

⁶As áreas do comportamento adaptativo são: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, utilização de recursos comunitários, iniciativa e responsabilidade, saúde e segurança, aptidões acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

⁷ Tradução nossa.

⁸ Quociente de inteligência

A deficiência passa, então, a ser vista como o resultado de dificuldades orgânicas e biológicas do desenvolvimento em interação com aspectos sociais da relação do sujeito com o mundo que o cerca, ou seja, com o seu contexto de atuação e com o outro. São esses fatores socioculturais que, em interação com fatores inatos, “determinam o curso do desenvolvimento dos sujeitos” (SILVA, 2009, p. 76).

Tal acepção nos permite compreender que o desenvolvimento humano é um processo contínuo de transformações do organismo em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, psicomotora, social), que se efetiva nas interações que este organismo estabelece com o meio. Dois aspectos desta interação do organismo com o meio são importantes para a compreensão de desenvolvimento humano: o primeiro diz respeito ao fato de ser um processo aberto, portanto inacabado; o segundo refere-se à importância do outro, enquanto representante da cultura, na disponibilização dos suportes necessários às transformações do organismo. Entendido assim o desenvolvimento, compreende-se que uma pessoa não se reduz às suas condições orgânicas e que a participação do outro é indispensável ao seu processo de constituição.

Importante assinalar que dispomos atualmente de um sem número de estudos e conceituações sobre a deficiência intelectual, pela complexidade de sua identificação. As causas também são variadas e muitas delas desconhecidas ou indeterminadas, podendo ser tanto biológicas quanto psicossociais ou ambas. Segundo o Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-IV-TR (APA, 2002), os fatores predisponentes são: hereditariedade (Síndrome do X frágil, Doença de Tay-Sachs, Esclerose Tuberosa); alterações precoces do desenvolvimento embrionário (Síndrome de Down, lesões pré-natais por toxinas), influências ambientais (privação de afetos e cuidados); transtornos mentais (transtorno autista e outros transtornos do desenvolvimento); problemas na gravidez e perinatais; estados físicos gerais contraídos no início da infância (traumas e envenenamentos).

Ressalvamos que, em alguns momentos, utilizamos o termo deficiência mental, compreendido como sinônimo de deficiência intelectual. Este termo caiu em desuso de modo a evitar a correlação com a doença mental e os estereótipos e pré-conceitos advindos de sua utilização, bem como pela compreensão que a mente refere-se a um conjunto mais global e reúne as dimensões orgânica, neurofisiológica e bioquímica (BELO *et al*, 2008). No entanto, em respeito às fontes e à terminologia usada à época das elaborações, o termo foi mantido.

c) **Inclusão** – a inclusão, neste trabalho, é entendida em sua acepção mais abrangente, que engloba tanto a inserção nos espaços de formação e construção social e cultural da sociedade, quanto as condições necessárias para a participação ativa do sujeito neste processo, respeitados os seus direitos fundamentais. Compreendemos, desta forma, que “a inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão” (GENTILI, 2011, p. 30).

Neste sentido, o termo se diferencia de inserção, colocação, integração e mesmo inclusão, na forma como ele vem sendo tratado por alguns estudos científicos da área, significando tão somente a possibilidade de fazer parte; de estar dentro; de estar “incluído”, como ser que se integra fisicamente ao todo social, sem considerar sua atuação ou interações que estabelece. Assim, é preciso considerar nos processos inclusivos, o modo de se relacionar com os outros de forma ativa, o que se faz por meio da interação e da comunicação com o outro. O aspecto da comunicação e de construção de significantes por meio da linguagem no processo de participação é destacado por Silva (2009, p. 37), que define a participação como “um processo interativo, comunicativo, onde as palavras, os significantes têm importância ímpar para os interlocutores”.

Desse modo, a inclusão, aqui, significa além da integração ao contexto social, a participação ativa neste contexto, posicionando-se como sujeito da e por meio da linguagem e a consequente construção de significados e atribuição de sentidos.

d) **Exclusão** – a exclusão é compreendida em sua multidimensionalidade, considerando os processos que envolvem toda e qualquer negação de direitos, eliminação de oportunidades e imposição de escolhas. Portanto, nos apropriamos novamente do conceito de Gentili (2011, p. 29), que esclarece que “a exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade”.

e) **Inclusão no mundo do trabalho** – entendemos que a expressão inclusão no mundo do trabalho vem sendo utilizada nas pesquisas científicas como sinônimo de inserção no processo produtivo, ou seja, como sinônimo de estar empregado, de ser um trabalhador, contratado por empresa ou instituição que lhe pague salário, em troca do emprego de sua força de trabalho na realização de atividades e/ou atribuições de uma função específica. O sentido de inclusão, neste contexto, acaba subsumido ao capital, na designação que o assemelha a trabalho assalariado.

Na tentativa de diferenciar o simples processo de conquistar um emprego do de transformar a natureza mediante o trabalho consciente que realiza, participando

ativamente, de forma democrática e livre, da transformação de si mesmo, como sujeito e objeto do trabalho e das transformações do mundo do trabalho, compreendemos o termo inclusão no mundo do trabalho como o processo que envolve tanto a inserção produtiva da pessoa com deficiência (já que participa da sociedade do capital na condição antagônica à do capitalista), quanto sua atuação e participação no processo de transformação da natureza e de si mesmo, o que ultrapassa os limites da atividade laboral. É importante destacar, no entanto, que em boa parte dos trabalhos analisados na pesquisa bibliográfica, o termo inclusão aparecerá como sinônimo de inserção no mercado de trabalho.

1.3 A metodologia da pesquisa

Serão descritos a seguir o método escolhido para a investigação, o contexto empírico da pesquisa, os critérios de inclusão dos sujeitos e informantes, os procedimentos e instrumentos metodológicos em cada uma das etapas investigativas e a forma de tratamento, organização e análise dos dados coletados durante a etapa de campo.

1.3.1 O método

Método não é algo abstrato. *Método é ato vivo, concreto*, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 2010, p. 43, grifo nosso).

Como o ser humano é o sujeito e o objeto de estudo desta pesquisa, é preciso compreender de que forma a população com deficiência neste país tem participado dos processos educacionais e da construção da economia capitalista de mercado, na posição ou não de classe trabalhadora.

Como afirma Godoy (1995, p. 63), “quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”. Assim, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica na tentativa de captar a singularidade e a complexidade dos fenômenos em estudo, observados e analisados a partir do contexto real no qual se inserem os sujeitos da pesquisa e considerando as múltiplas dimensões que compõem tais fenômenos.

Neste sentido, tanto o posicionamento teórico sobre os fatos estudados – percebendo-os, refletindo sobre eles e interpretando-os – quanto os dados empíricos que constituem a observação da realidade estudada pela pesquisadora, são elementos inerentes

à metodologia desta pesquisa qualitativa, uma vez que “qualitativo, em pesquisa, não é a dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia” (GATTI, 2010, p. 51). “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p.58).

Pelas razões já expostas e considerando o movimento de forças que impulsiona as relações que se estabelecem socialmente, a pesquisa se alicerça no materialismo histórico-dialético, na perspectiva de apreender as contradições do objeto de estudo e de desvelar a aparente e superficial visão fragmentada do real, perscrutando o contexto histórico-político-social de que fazem parte os sujeitos investigados.

O modelo específico adotado para estruturação da investigação é o estudo de caso, uma vez que esta estratégia de pesquisa pressupõe a investigação e análise do objeto de estudo em profundidade. A escolha do estudo de caso justifica-se por ser um estudo que envolve a “coleta sistemática pormenorizada de informações relevantes sobre uma pessoa ou uma instituição ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135), permitindo desta forma uma análise e compreensão mais ampliadas do fenômeno em estudo, em que pesem as complexas relações da unidade com o todo.

1.3.2 O contexto

Este estudo teve início em março de 2012, com a construção do escopo da pesquisa científica, mediante fortalecimento do projeto de pesquisa junto à orientadora, Profa. Dra. Marilete Geralda da Silva Perdigão, e a participação nas atividades curriculares e de produção técnico-científica, que consolidaram tanto a formação da pesquisadora, quanto os pressupostos teóricos de análise do objeto de estudo.

Em janeiro de 2013, demos início à etapa da pesquisa bibliográfica, com a revisão de literatura sobre o tema e elaboração do “estado da arte” sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

Após elaboração dos instrumentos de coleta de dados e submissão da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/UFMA passamos à pesquisa de campo propriamente dita, para a necessária coleta de dados e sua posterior análise e interpretação, sendo os resultados ora apresentados à comunidade científica.

Selecionamos como base empírica deste estudo de caso o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff⁹, pertencente à rede pública estadual de ensino de São Luís/MA. O CEEE Helena Antipoff é um centro de referência, no âmbito do Estado, em atendimento educacional especializado, bem como na oferta de serviços especializados para incluir no mundo do trabalho os alunos com Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Síndromes e Deficiência Intelectual associada à Deficiência Física e à Deficiência Auditiva leve, a partir de 14 anos (MARANHÃO, 2009, p. 9).

O processo de educação profissional e colocação no trabalho, realizado pelo CEEE Helena Antipoff, se estrutura em três etapas¹⁰ distintas: a) preparação para o trabalho; b) qualificação para o trabalho; e c) colocação no trabalho. O aluno com deficiência intelectual, encaminhado para inclusão no mercado de trabalho, deve passar por cada uma destas etapas, além de ser acompanhado, em seu processo de contratação por equipe técnica do Programa de Inclusão no Trabalho do CEEE Helena Antipoff. Compreender como se realizam tais etapas, bem como as concepções e visões de mundo de quem participa do processo de preparação da pessoa com deficiência intelectual, possibilitará entender os pressupostos teóricos e as práticas que poderão conduzi-lo ao mundo do trabalho.

1.3.3 Os sujeitos¹¹

Uma aluna e dois alunos, egressos do CEEE Helena Antipoff, com deficiência intelectual, incluídos no mundo do trabalho, contratados por empresas do setor terciário, na cidade de São Luís do Maranhão, constituem os sujeitos da pesquisa. A escolha pelo setor terciário deve-se ao fato de não existirem egressos do CEEE Helena Antipoff inseridos nos setores primário e secundário.

Participaram ainda, como informantes, duas professoras e duas técnicas do CEEE Helena Antipoff, três funcionários responsáveis pela contratação nas empresas selecionadas e três mães dos sujeitos da pesquisa. A amostragem foi selecionada por caso único, de tipo institucional e totalizou 13 pessoas.

⁹ A referência ao CEEE Helena Antipoff está devidamente autorizada pela gestão da instituição (ver Apêndice 9).

¹⁰ Para aprofundamento da questão, ver a quarta parte, que trata da caracterização do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff.

¹¹ Os sujeitos e informantes da pesquisa tiveram seus nomes substituídos por codinomes, de modo a garantir o sigilo e privacidade dos participantes, conforme Resolução nº 196/96 – versão 2012 (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

Sendo assim, foram indicadas pela gestora geral do Centro, duas educadoras e duas técnicas, atuantes em cada uma das três etapas e do Programa de Inclusão no Trabalho, de modo que se contemplasse, na coleta dos dados, todo o percurso realizado pelos jovens, conforme prevê o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição.

Da etapa de preparação para o trabalho foram selecionadas duas professoras: a) A professora Ana, coordenadora pedagógica responsável pela avaliação para identificação de competências e habilidades para uma vida autônoma e/ou inclusão no trabalho, tem em torno de 38 anos, é formada em Letras com especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. É supervisora na instituição há nove anos, tempo em que atua na Educação Especial, pertencendo ao quadro efetivo de funcionários da rede pública estadual; e b) Beatriz, que está na quinta década de sua vida, é professora da rede pública estadual há 30 anos. Formada em Pedagogia, responde pela sala de identificação de competências e habilidades e pelo Laboratório de Informática. Atua há 11 anos como professora do CEEE Helena Antipoff.

Da etapa de qualificação para o trabalho, foi selecionada a professora da sala de formação para o trabalho, já que os alunos, após passarem pela avaliação para identificação de competências e habilidades para uma vida autônoma e/ou inclusão no mundo do trabalho e pelas oficinas pedagógicas são encaminhados para a sala de formação para o trabalho. A professora Rosa há 28 anos é do quadro de funcionários da Secretaria Estadual de Educação. É formada em pedagogia e atua como professora do CEEE Helena Antipoff há 18 anos.

Da etapa de colocação no trabalho, foi selecionada a coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho, responsável pela intermediação Centro-Empresa na contratação dos alunos com deficiência intelectual. A professora Cecília, que já se situa na sexta década de vida, é arte-educadora com especialização em educação especial. Há 30 anos atua na educação especial. Destes, 15 como coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho do CEEE Helena Antipoff.

Como informantes do ambiente de trabalho dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados três funcionários, responsáveis pela contratação de pessoas com deficiência, em três empresas do setor terciário onde os jovens com deficiência intelectual exercem suas funções. Cada empresa conta com 100 ou mais empregados sem deficiência e são contratantes dos alunos com deficiência intelectual, egressos do CEEE Helena Antipoff, atuando nas áreas de comércio varejista de alimentos e de serviços na área da saúde.

Os funcionários responsáveis pela contratação de pessoas com deficiência foram incluídos para que pudéssemos compreender como a empresa vê a deficiência e o trabalhador com deficiência, em um ambiente competitivo, cujas demandas necessitam de respostas rápidas e que atendam às exigências de seus clientes. Além disso, interessou-nos investigar como a inclusão da pessoa com deficiência influencia as relações sociais estabelecidas no espaço de trabalho e se as empresas vêm agindo no sentido de implementar ações de adequação das condições de trabalho para as pessoas com deficiência intelectual, promovendo assim um ambiente inclusivo.

Como informantes do ambiente familiar, foram entrevistadas três mães e/ou cuidadoras dos alunos com deficiência intelectual incluídos no trabalho, que os acompanham em suas atividades. Os familiares foram incluídos como informantes, a fim de que pudéssemos colher e compreender dados significativos da história de vida dos sujeitos, bem como sobre as interações que estabelecem no contexto familiar, acreditando serem estes dados e estas interações fatores que são influenciados e que influenciam as relações dos sujeitos e, especificamente, dos sujeitos com deficiência intelectual nos contextos mais amplos como nas instituições escolares e no ambiente de trabalho. Portanto as informações dos familiares são relevantes para maior compreensão da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

1.3.4 Os procedimentos metodológicos

Em consonância com a abordagem qualitativa, que, segundo Oliveira (2007, p. 58) “tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”, esta pesquisa está respondendo, de forma flexível, às seguintes etapas investigativas: pesquisa bibliográfica e documental; elaboração dos instrumentos de pesquisa; coleta de dados no CEEE Helena Antipoff e nas três empresas participantes, mediante observação e realização de entrevistas; realização também de entrevistas com os sujeitos da pesquisa; organização e análise dos dados coletados e elaboração do relatório da pesquisa.

1.3.4.1 Pesquisa bibliográfica e documental

Considerando que “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), esta etapa permitiu fazer o levantamento, a leitura e análise crítica das produções teórico-científicas sobre a temática da inclusão, da educação especial e inclusiva, do mundo do trabalho e da inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Para tanto, foram selecionadas 50 e analisados 30 trabalhos acadêmicos sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Os documentos são fontes que registram e dão fundamento às práticas e ações das pessoas, orientando-as, normalizando-as e até mesmo redirecionando-as para atingir objetivos determinados, sejam eles tácitos ou explícitos. As fontes da pesquisa documental

podem nos dizer muitas coisas sobre a maneira na qual os eventos são construídos, as justificativas empregadas, assim como fornecer materiais sobre os quais basear investigações mais aprofundadas (MAY, 2004, p. 205).

Foram analisados os documentos que subsidiam e fundamentam os conceitos e práticas dos educadores dos alunos com deficiência intelectual, tais como: o PPP do CEEE Helena Antipoff; o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Estado do Maranhão, a Resolução N^o. 291/2002, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, e documentos constantes dos dossiês dos alunos incluídos no mundo do trabalho, sujeitos desta pesquisa.

1.3.4.2 As entrevistas

Conforme destaca Manzini, a entrevista é o

[...] processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (2004, p. 9).

A utilização de entrevistas, como técnica complementar de coleta de dados da presente pesquisa, deve-se à possibilidade de apreender sentidos, motivações e crenças, expressas – ou ocultas – pelos entrevistados, sobre o fenômeno estudado.

Optamos pela entrevista semiestruturada (ver Apêndices 3, 4 e 5), realizada individualmente com os alunos com deficiência intelectual, com suas mães e/ou cuidadoras

e com os funcionários das três empresas participantes da pesquisa. Realizamos também um grupo focal (ver Apêndice 2) para entrevistar as professoras e técnicas do CEEE Helena Antipoff, objetivando discutir as concepções que norteiam as práticas educativas e de formação do aluno com deficiência intelectual, bem como os significados subjacentes às práticas consideradas inclusivas e não inclusivas pelos sujeitos pesquisados e as relações que esses sujeitos estabelecem nos espaços sociais dos quais participam, como trabalhadores ou não.

Foram realizadas ao todo nove entrevistas individuais e um grupo focal, no período de outubro de 2013 a fevereiro de 2014. O tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 40 minutos e a escolha do local levou em consideração fatores como disponibilidade das pessoas e ambientação que interferisse o mínimo possível a realização do procedimento, de modo a evitar distrações e interrupções. Os funcionários responsáveis pela contratação de pessoas com deficiência tiveram suas entrevistas realizadas em uma sala do setor de Recursos Humanos de cada empresa participante. Uma mãe foi entrevistada em seu local de trabalho e as outras duas em suas residências. No caso das pessoas com deficiência intelectual, sujeitos da pesquisa, preferimos realizar o procedimento em suas residências, no dia da folga do trabalho, para que a presença de suas chefias não os inibisse.

A escolha pelo grupo focal com os professores do CEEE Helena Antipoff visou apreender sua “forma coletiva” de compreender a educação da pessoa com deficiência e sua inclusão no mundo do trabalho, ou seja, as representações do grupo acerca de um trabalho que é realizado pelo grupo, pois, como afirma Weller (2010, p. 54), “os grupos focais se apresentam como um “método quase naturalista” de geração das representações sociais [...]”.

Neste sentido, inicialmente fizemos uma reunião com os gestores do Centro para apresentação da pesquisa e esclarecimentos quanto aos procedimentos de coleta de dados que seriam utilizados. Após estarem devidamente informados sobre os objetivos do estudo e a metodologia a ser utilizada durante realização da pesquisa, solicitamos à gestora geral do Centro que assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Apêndice 7), a Declaração de Liberação Local (ver Apêndice 6) e a Declaração de Liberação do uso do nome da Instituição em Publicações e Apresentações Científicas (ver Apêndice 9), nos autorizando assim a iniciarmos a pesquisa nesta instituição.

De acordo com os critérios de seleção dos sujeitos e informantes da pesquisa, a gestora geral indicou as professoras que poderiam participar do estudo. Inicialmente, foi

feita uma reunião com a coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho do CEEE Helena Antipoff, para que sugerisse os sujeitos da pesquisa, conforme critérios já estabelecidos. Em seguida, agendamos uma reunião com as professoras indicadas pela gestora para apresentação da pesquisa, coleta das assinaturas de consentimento e agendamento do Grupo Focal, esclarecendo a escolha pelo procedimento de entrevista coletiva.

No dia 22 de outubro de 2013, data definida junto ao grupo, em uma sala do CEEE Helena Antipoff, foi realizado o referido procedimento, de forma semiestruturada, a partir de roteiro elaborado pela pesquisadora. Explicamos o procedimento de Grupo Focal, esclarecendo, mais uma vez, que seus nomes não seriam divulgados, mantendo o sigilo e privacidade dos participantes. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

1.3.4.3 As observações

Considerando as perspectivas em torno das técnicas observacionais, vale destacar que estas

são procedimentos empíricos de natureza sensorial. A observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária. Pode-se afirmar que o planejamento e execução dos trabalhos de campo de uma pesquisa orientada por um Estudo de Caso não podem desconsiderar a observação como uma das técnicas de coleta de dados e informações (MARTINS, 2006, p. 23).

Sendo assim, nos ambientes de trabalho dos sujeitos desta pesquisa, realizamos cerca de 60 horas de observação não participante, buscando apenas captar elementos dos processos e relações sociais de trabalho daqueles contextos, para análise aprofundada dos fatores econômicos, sociais e subjetivos que possivelmente interagiram no processo de inclusão e exclusão do mundo do trabalho.

Foram cerca de 20 observações, com duração média de quatro horas e meia, realizadas no período 12 de fevereiro a 02 de março de 2014, nos turnos matutino e vespertino, conforme horários e escalas de trabalho dos sujeitos da pesquisa, organizadas da seguinte forma: 1/3 do tempo destinado à observação do horário da entrada do funcionário com deficiência até seu intervalo; outro 1/3 destinado à observação das atividades realizadas do intervalo até o horário de saída do turno e o restante do tempo para observação do turno completo de trabalho.

Para realização das observações nas empresas onde os alunos egressos com deficiência intelectual trabalham, foi utilizado um roteiro com os aspectos a serem observados (ver Apêndice 1) e que orientaram as anotações de campo da pesquisadora. Tais anotações foram registradas em um diário de campo, o qual serviu de documento de análise desta pesquisa, para o consequente cotejamento dos dados colhidos nas observações e durante as entrevistas. Temos a clareza, no entanto, de que o roteiro supramencionado serviu apenas como guia às nossas especulações, de modo a buscarmos as respostas às nossas indagações de pesquisa.

1.3.5 Organização, tratamento e análise dos dados

Buscando manter a coerência com o enfoque dialético adotado para construção teórico-prática desta pesquisa, bem como garantir que os objetivos propostos para este estudo fossem alcançados, usamos para o tratamento dos dados coletados em campo o método da Análise de Conteúdo.

Considerando que a análise documental privilegiou os registros que “falam” ao pesquisador sobre as práticas e conceitos dos sujeitos que atuam nos contextos onde a pessoa com deficiência intelectual se forma, como pessoa e como trabalhador, e ainda o fato de que os instrumentos de coleta de dados (observação, entrevista individual, grupo focal) se serviram, essencialmente, da construção - consciente ou não, revelada ou oculta - de significados pessoais sobre determinados eventos, presentes nos discursos e nas mensagens subliminares que todo o corpo transmite quando a pessoa fala e atua, parece-nos coerente buscar nas orientações metodológicas da Análise de Conteúdo a base técnica para organização e tratamento dos dados deste Estudo de Caso.

Neste sentido, após realização das entrevistas individuais e do Grupo Focal, o conteúdo foi transcrito e organizado de modo a buscar, nas concepções sobre deficiência, inclusão e trabalho, os significados atribuídos e revelados (ou não) pelas falas dos entrevistados. O tratamento descritivo dos relatos coletados, e dos significados a eles subjacentes, pretendeu selecionar as unidades de registro, para servirem, posteriormente, à análise técnica da comunicação (BARDIN, 2011).

Tratar o material é codificá-lo, transformá-lo, conforme nos lembra Bardin (*idem*). Destarte, os dados brutos do texto foram analisados de acordo com a aparição (ou não) dos temas nos relatos colhidos durante a pesquisa de campo. Este procedimento permitiu à pesquisadora extrair do conteúdo da comunicação, seus significados e

representações, conforme prevê a abordagem qualitativa, que “recorre a indicadores não frequentiais suscetíveis de permitir inferências” (*idem, ibidem*, p. 144).

Foi na análise da fala e do conteúdo que a fala produz, que buscamos a consonância ou divergência com o *corpus* teórico de abordagem e a construção do conhecimento científico em pauta. Falando sobre a análise de entrevistas, Bardin salienta que a fala do entrevistado é

[...] uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu, e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz ”Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer “Eu”, mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes, às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do “estrito desfiladeiro da linguagem”, da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...] (*idem, ibidem*, pp. 93-94).

O processo de codificação da tessitura da(s) fala(s) e das mensagens, acessadas pelo trabalho de pesquisa, para a concomitante decodificação temática – e teórica – das significações dos discursos e das práticas em que estão envolvidos os sujeitos deste estudo, serviu para desvelar as aparências da realidade, na trama das relações concretas entre os homens, contraditória e ideologicamente tecidas no interior de um contexto político, social, econômico e cultural que lhes engloba e que a eles dá estrutura.

Nesta direção, utilizamos o tema como unidade de análise das entrevistas, a fim de compreendermos os dados e realizarmos a consequente formulação teórica sobre os mesmos, já que “uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito” (FRANCO, 2005, p. 39).

Ainda, conforme Bardin (2011, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

As anotações do diário de campo, coletadas a partir das observações feitas em campo, mas acrescidas do improvável, do imprevisto, do calor humano que orientam as ações em seu *locus* de realização, foram trianguladas com os resultados das entrevistas, a fim de ampliar a percepção do fenômeno em estudo pela utilização de técnicas diversificadas de pesquisa, já que

a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo [...]. O processo de triangulação garantirá que

descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2006, p. 80).

Cabe ressaltar, portanto, que todos os esforços para organização, tratamento e análise dos dados coletados em campo, conforme detalhado, concorreram para cotejar os construtos teóricos do processo de pesquisa – antes e durante a elaboração teórica propriamente dita – e as observações feitas em campo, no espaço vivo onde a teoria se materializa.

2 INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

Ao abordar as transformações socioeconômicas e culturais do capitalismo na contemporaneidade, no período compreendido entre o final do século XX e início do século XXI, tivemos como objetivo analisar como estas mudanças influenciaram nas relações de trabalho e no modo de vida de trabalhadores com deficiência.

Para tanto, partimos do pressuposto que a inserção educacional da pessoa com deficiência e sua inclusão no mundo do trabalho, tem significado sua contraditória exclusão, tanto educacional quanto social, na medida em que, institucionalmente, as escolas não têm revertido as situações de marginalização, exclusão e subalternidade em que se encontram crianças, jovens e adultos pobres deste país, bem como pelo fato de que, no processo de reestruturação produtiva do capital, o trabalhador com deficiência encontra-se posicionado no crescente contingente de trabalhadores supérfluos, precarizados e desprotegidos. Conforme assinala Gentili,

A expansão da cobertura educacional na América Latina permitiu que setores tradicionalmente excluídos do sistema escolar tivessem acesso a ele. Contudo, os altos níveis de pobreza e exclusão, associados à persistente desigualdade e à injustiça social que caracterizam o desenvolvimento latino-americano contemporâneo, formaram uma combinação que limitou o potencial democratizante desta expansão. Os altos níveis de miséria associados à fome, à desnutrição e às péssimas condições de vida e de saúde da população mais pobre conspiram contra a possibilidade de que o trânsito pelas instituições escolares seja a oportunidade real de democratização de um direito humano (2011, p. 32).

Para aprofundamento da questão-problema proposta, e como escopo teórico, utilizamos os construtos marxistas de análise da sociedade capitalista, notadamente as considerações constantes nas obras *O Capital* e *A Ideologia Alemã*, em especial as que tratam da transformação do dinheiro em capital, da produção da mais-valia, da exploração da força de trabalho, da produção da vida material e da divisão do trabalho. Há, deste modo, um significativo diálogo com Marx (1989 e 1998) e com outros pensadores contemporâneos, os quais analisam a sociedade capitalista contemporânea, tendo como referencial o ideário marxista.

Num primeiro momento, delineamos os aspectos formadores da civilização do capital, buscando os elementos necessários à compreensão das mutações e crises do capitalismo a partir da década de 60, chegando à caracterização do mundo do capital em tempos contemporâneos, no presente século.

Em seguida, abordamos os fatores do excludente contexto da produção flexível e da desproteção social nas atuais relações de trabalho e as características do “novo (e precário) mundo do trabalho”¹² e das novas configurações da pobreza, desvelando assim a ideologia das competências e os discursos de empregabilidade.

Num terceiro momento, buscamos compreender a relação entre trabalho e educação, mostrando, a partir do aporte teórico já mencionado e dos dados estatísticos sobre a inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, como se dá a construção social dos conceitos de inclusão e exclusão e como esses sentidos têm servido para o fortalecimento do projeto hegemônico de dominação capitalista e de reprodução do *status quo* vigente.

E, finalmente, apresentamos os fatores estruturais e ideológicos que caracterizam a complexidade contemporânea, de modo a fornecer subsídios para a discussão da inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

2.1 A reestruturação capitalista e seus efeitos no mundo do trabalho

Nossa reflexão inicia com a constatação de que a sociedade contemporânea do capital, neste século XXI, é essencialmente diferente da organização capitalista em outros períodos históricos, cujos processos de acumulação respondiam a determinantes sociais, políticos e econômicos específicos de cada época distinta, com todas as contradições e o movimento dialético que as relações humanas encerram. Reconhece-se, portanto, conforme afirma Druck (2011, p.41), que “o capitalismo do século XIX não é o mesmo do século XX, e muito menos o do século XXI”. Este século experimenta uma conformação capitalista extremamente marcada pela reestruturação do processo produtivo e reconfiguração das relações de trabalho, na tentativa de superar sua própria crise estrutural para, desta forma, garantir a máxima lucratividade para o capital, nem que para isso, seja necessário eliminar quaisquer limites ou barreiras à sua expansão, quer sejam sociais, políticas, geográficas e até morais.

Esta mudança tem início em meados da década de 70, com a queda das taxas de lucro e o declínio do modelo de acumulação taylorista-fordista, se estendendo pela década de 80, considerada uma “década perdida”, segundo Tauile (2001). Com o crescimento econômico comprometido tanto pela retração do crédito quanto do consumo

¹² Expressão cunhada por Giovanni Alves (2010), em seu livro homônimo, onde ele analisa os impactos da reestruturação produtiva no mundo do trabalho.

era necessário que o sistema se reorganizasse para atender às novas demandas, suprimindo toda forma de organização que comprometesse os lucros.

Sendo assim, a estrutura produtiva nos moldes taylorista-fordista, de gestão vertical, voltada para a produção em massa de conjuntos de produtos homogeneizados, não mais atendia à expansão do capital, em virtude de sua crise estrutural nos anos 70 e 80. A rigidez organizacional do velho modelo não respondia às novas exigências e necessidades, engessando as possibilidades de crescimento e consequente ampliação do lucro. Era preciso substituir a fragmentação e divisão das atividades no interior da produção; diminuir ou “relativizar” o tempo de trabalho, sem comprometer com isso a produtividade; reduzir custos e controlar as etapas do processo com rigor, aspectos que caracterizavam o então modelo taylorista e fordista em crise.

A partir de então, começam a ser trilhados os caminhos que conduziram à reorganização da produção, iniciando um profundo processo de mudanças. Conforme destaca Leite,

Modificam-se, assim, não só as características dos produtos que passam a disputar o mercado (com a substituição da produção em massa de produtos estandarizados pela produção em lotes de produtos diferenciados, visando atender ao recrudescimento da competição), a tecnologia empregada na produção (com a substituição da tecnologia de base eletromecânica pela microeletrônica, muito mais produtiva e mais afeita a uma produção profundamente diferenciada), mas, especialmente, a maneira de organizar a produção e o trabalho no interior das empresas (também como forma de garantir maior flexibilidade à produção), e, mais que isso, a estrutura industrial [...] (2003, p.37).

Além disso, as garantias trabalhistas conquistadas na luta pelos direitos sociais do operariado e a manutenção do *Welfare State*¹³, regulados pelo “Estado-providência”¹⁴ (ANTUNES, 2010), representavam um alto custo para o capital, principalmente com o advento da crise econômica e a queda das taxas de lucro. “A força de trabalho organizado e de outros movimentos sociais tinha de ser contida” (HARVEY, 1992, p.158).

Era preciso atacar esse momento crítico em várias frentes, de modo que o “descarrilhamento” econômico fosse corrigido. Essa reação determinou a ofensiva do capital, mediante a desregulamentação dos direitos trabalhistas; a privatização dos serviços oferecidos pelo Estado, em consonância com a lógica do mercado liberal; a flexibilização das relações produtivas e de trabalho e a reestruturação do processo de produção, em

¹³ Expressão inglesa que significa Estado-providência ou Estado de Bem Estar Social.

¹⁴ Estado-providência ou Estado de Bem Estar Social prevê a garantia, pelo Estado, de assistência à educação, saúde, habitação, renda e seguridade social. Segundo ARRETCHÉ (1995, p. 3), o *Welfare State* é um fenômeno do século XX que significa “a provisão de serviços sociais e a cobertura das mais variadas formas de risco da vida individual e coletiva”. Arretche destaca que o *Welfare State* se constituiu em um direito assegurado pelo Estado para a população dos países capitalistas desenvolvidos.

conformidade com o modelo Toyotista, em ascensão. Com “a crise do pacto social fordista, desde o final dos anos de 1960 e a derrocada do socialismo real, no final dos anos de 1980” (LEITE, 2003, p.36), os patrões souberam aproveitar ao máximo o enfraquecimento das organizações trabalhistas, combinado ao aumento expressivo da força de trabalho excedente, amedrontada pelo fantasma do desemprego.

CORIAT (1994, p. 32) chama a atenção para os mecanismos utilizados pelo espírito Toyota com o objetivo de “buscar origens e naturezas de ganhos de produtividade inéditas, fora dos recursos das economias de escala e da padronização taylorista e fordista, isso na pequena série e na produção simultânea de produtos diferenciados e variados”.

O toyotismo surge, então, como modelo japonês de gestão e de organização da produção pelos estoques, buscando na plasticidade e variedade da produção o atendimento às demandas diversas e o máximo aproveitamento do que é produzido. É, portanto, um modelo que acaba por se adaptar mais facilmente às mudanças e à crise estrutural do capital, naquele período. Destarte, se pode afirmar que são

[...] grandes séries de produtos rigorosamente idênticos contra séries restritas de produtos diferenciados, eis aí, sucintamente, o coração da oposição central, fundamental, entre os dois métodos e logo também a especificidade e a singularidade da intenção que presidiram a formação do método Toyota (*idem, ibidem*, p. 31).

Portanto, na perspectiva de garantir o fluxo da produção, ou dito de outro modo, de potencializar a circulação de mercadorias, que é o ponto de partida do capital em sua reprodução (MARX, 1989), o modelo Toyota parte de dois princípios básicos da gestão produtiva, que se refletirão na realização de todo o processo: a) a produção *just in time*¹⁵; b) a autoativação¹⁶ da produção. Estes princípios viabilizariam a máxima circulação de mercadorias e a consequente geração de valor, no processo de metamorfose que culminará, para o capitalista, na produção da mais-valia, conforme esmiuçado por Marx (1989), em sua explanação sobre como o dinheiro se transforma em capital.

A gestão vertical do trabalho é substituída pela horizontalidade dos grupos ou equipes de trabalho, explorados ao máximo em sua força produtiva, tanto manual quanto intelectual. O controle rígido da produção é superado pelas linhas de controle de qualidade,

¹⁵ Expressão inglesa que significa em tempo, na hora certa, no momento exato. O sistema *just in time* caracteriza o modelo de administração toyotista, que prescreve que os produtos deverão ser produzidos e entregues em tempo certo, conforme especificidades da demanda. Com isso, elimina-se a necessidade de grandes estoques e reduz-se o custo com fornecedores de matéria-prima, sendo comprado somente o necessário para produção daquilo que é demandado.

¹⁶ A autoativação refere-se à busca incessante pela qualidade. A autoativação prevê a identificação, durante o processo produtivo, de defeitos, sua correção e a eliminação de suas causas.

em cada etapa do processo, também de forma horizontal, dando a falsa impressão de que os tempos atuais, de democratização da informação e disseminação dos avanços tecnológicos, são também democráticos na fábrica e abrem espaço à participação dos trabalhadores no processo produtivo. Além disso, estes princípios se assentam na perspectiva da “fábrica mínima”, em que o enxugamento de custos, ou o corte de gastos desnecessários, é a palavra de ordem, justificada pela necessidade de superação da crise.

[...] partir do estoque e daquilo que está sendo gerado pela produção indica e localiza as vias e os pontos de aplicação onde ganhos de produtividade podem ser obtidos: dispensando os estoques, dispensa-se também o excesso de pessoal, o excesso de equipamento (CORIAT, 1994, p. 33).

As novas (e velhas) estratégias do espírito Toyota de produção influenciam todo o processo produtivo, bem como as relações de produção, dando origem ao processo de acumulação flexível em contraposição à rigidez fordista. Segundo Harvey,

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p.140, grifo do autor).

Essa nova conformação econômica e ideológico-política do capital marcou profundamente o capitalismo a partir dos anos 90, acentuando suas características mais perversas neste início de século. Tal reedição do capitalismo se fortalece com a retomada do ideário neoliberal, que defende a redução da participação e intervenção do Estado na economia, a liberdade de mercado, a privatização de serviços oferecidos pelo Estado, o aumento das taxas de juros, a abertura financeira aos capitais internacionais, o recrudescimento das políticas de proteção social e a flexibilização econômica. Assim, a reestruturação produtiva se consolida pela via da mundialização e financeirização capitalistas, fundamentada na flexibilidade da produção, dos mercados e das relações de trabalho.

Na sociedade capitalista contemporânea, em que as transformações em seu padrão de acumulação obedecem à efemeridade do desenvolvimento científico e tecnológico acelerado, tudo é flexível e, por isso, as mudanças precisam responder às demandas dos “clientes”, ou seja, do(s) mercado(s) – onde quer que eles estejam.

Pela via da informação e informatização, no traçado da velocidade, necessidades de consumo são criadas; padrões de comportamento e gosto são

mundialmente – e globalmente – estabelecidos; o tempo e o homem são reificados, tudo em função da lógica expansionista e destrutiva do capital.

A busca do lucro impulsiona o capitalismo a impor crescentemente necessidades novas, derivadas não das exigências da manutenção e reprodução da vida humana, mas da necessidade de reprodução do capital. Assim, o sistema capitalista é a principal causa do agravamento do desequilíbrio ambiental (ARANTES, 2010, p. 218).

Não existem, portanto, limites para o capital em sua ofensiva contemporânea – nem legais, nem éticos ou estéticos, nem culturais ou territoriais. Assim, a descentralização do capital serve aos propósitos de um “desenvolvimento desigual e combinado” e, ao alargar as fronteiras, intensifica o processo de acumulação da riqueza produzida nas mãos de grandes grupos financeiros internacionais.

Chesnais destaca que

A consolidação da mundialização¹⁷, vista como regime funcionando em prol do capital concentrado, acentuou mecanismos de descentralização do capital. Conduziu também a um novo salto na polarização da riqueza e na evolução dos sistemas políticos em direção ao domínio das oligarquias econômicas e políticas dirigidas para o enriquecimento e a reprodução do seu domínio. São estes interesses que ditam as decisões responsáveis por acelerar a crise ecológica planetária, a qual ameaça diretamente a reprodução da vida entre os povos e as camadas sociais mais frágeis e vulneráveis (2008, p.17).

No paradoxal mundo do capital, em que o pequeno crescimento econômico contrasta com índices de lucratividade sem precedentes, o Estado tem desempenhado papel importante em favor de sua reprodução. A privatização estatal aliada às desregulamentações dos mercados e das relações de trabalho abre os caminhos – e as fronteiras – para a mundialização capitalista e subjuga o homem à precariedade. No modelo flexível, nada é permanente: nem os empregos, nem as pessoas, muito menos as garantias de segurança e qualidade de vida. Tudo deve responder ao curtíssimo prazo. Se os investimentos são de curto prazo para assegurar a reprodução do capital financeiro mundial, a produção e o consumo também deverão ser abreviados, diversificados e renovados para atender interesses e necessidades não das pessoas, mas do grande capital internacional.

Nunca os preceitos liberais defendidos por Hayek foram tão fortemente retomados como neste século. “O princípio fundamental segundo o qual, ao organizarmos

¹⁷ Segundo Chesnais (2008, pp. 14-15) a mundialização do capital deve ser analisada de duas maneiras: a) vista como política econômica internacional “apresenta-se como sendo um regime institucional internacional político e econômico específico”; b) “como período historicamente novo, [...] no qual os atributos mais fundamentais do capital [...] adquirem pleno desenvolvimento e aquele em que as contradições [...] afirmam-se novamente como contradições que irão se alastrar numa escala propriamente planetária”.

os nossos assuntos, devemos recorrer tanto quanto possível às forças espontâneas da sociedade, e o menos possível à coerção” (HAYEK, 2009, p.43), se metamorfoseia na desregulamentação dos direitos conquistados pela classe que vive do trabalho, subjugando, ideologicamente e na prática, homens e mulheres amedrontados pelo desemprego estrutural e que, para garantia de suas necessidades básicas, se submetem a todo tipo de exploração, fragmentação e precarização no mundo do trabalho.

Estamos diante de uma nova estrutura do capital, que se reconfigura em um “novo” mundo do trabalho, marcado por relações cada vez mais elásticas, não permanentes, fragmentadas e efêmeras – ultrapassando inclusive limites da legalidade e dos direitos humanos. Sob a ditadura da velocidade dos tempos contemporâneos e sua tão propalada modernidade tecnológica e científica, a ofensiva do capital sobre o trabalho ganha novas configurações e reedita a velha estratégia do sistema do capital: a exploração máxima do trabalhador para obtenção da mais-valia.

Marx (1989, p. 243) já esclarecia que a taxa da mais-valia é a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital. Assim, não é difícil assegurar que o capitalista utilizará todos os meios disponíveis para a produção máxima de trabalho excedente, em sua busca “vampiresca e insaciável” por lucro. O próprio Marx (1989), em nota da segunda edição de O Capital alerta que o grau de exploração da força de trabalho não exprime, no entanto, a magnitude absoluta desta exploração.

É neste fato que reside a centralidade do trabalho para a sociedade contemporânea capitalista (ANTUNES, 2011). O capitalismo do século XXI, mais que em qualquer outra época, elevou à máxima potência sua capacidade expropriadora do homem e de sua força de trabalho, alienando-o sob as mais diversas formas de trabalho precarizado, em função da desregulamentação já mencionada. São trabalhos de tempo parcial ou terceirizados, sem proteção social e nem vínculos, quer sejam objetivos (ausência de contratos, desrespeito aos direitos trabalhistas, jornadas de trabalho indignas e condições desumanas de trabalho em espaços insalubres) ou subjetivos (foco no individualismo e na competitividade, com destruição das identidades tanto coletivas quanto individuais; opressão do ócio e do tempo livre, padronização do gosto e dos comportamentos; reificação do homem pelo fetichismo da mercadoria, do consumo e do capital).

O capitalista, ao se apropriar da força de trabalho, quer extrair dela o melhor desempenho para expansão de seu negócio. Nas palavras de Marx,

Como capitalista apenas personifica o capital. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante [...] a maior quantidade possível de trabalho excedente. O capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais o suga mais forte se torna. [...] Se o trabalhador consome em seu proveito o tempo que tem disponível, furta o capitalista (MARX, 1989, p. 262).

Como o capital não pode prescindir do trabalho vivo, ou seja, do capital variável, já que é por meio do trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias que se produz valor, ele furta do homem o tempo livre, lhe impõe necessidades e valores globais e ainda exige que ele “corra atrás” do trem bala da contemporaneidade, se qualificando e se adequando aos tempos modernos, refinando e atualizando assim a piada de Chaplin.¹⁸

Um dos aspectos mais degradantes da ordem social do capital é que reduz os seres humanos à condição reificada, a fim de adequá-los aos estreitos limites da *contabilidade do tempo* do sistema: o único gênero de contabilidade – extremamente desumanizadora – compatível com a ordem social do capital (MÉSZÁROS, 2007, p. 42, grifo do autor).

Na corrida desenfreada pela dominação dos mercados, o capital exige do trabalhador competências e habilidades de um “novo mundo”, cobrando-lhe a responsabilidade pela sua qualificação pessoal para se ajustar aos novos tempos. É a época das multifunções e da capacidade de trabalhar em grupo, dando a falsa impressão de que se o trabalhador não tem sucesso no mercado de trabalho, a culpa é exclusivamente sua, que não está devidamente preparado, adaptado aos tempos flexíveis do presente, e que não tem preenchido o seu tempo “sabidamente”, para buscar a formação necessária à sua inserção, ou nas palavras de hoje, sua “inclusão” no mundo do trabalho. Segundo Leite,

Os trabalhadores precisam desenvolver também a capacidade de se adaptarem rapidamente às mudanças contínuas do processo produtivo, devendo, portanto, adquirir diferentes habilidades e capacidades, bem como ter disponibilidade para modificar continuamente suas atividades (2003, pp. 37-38).

Nisso reside mais um elemento que justifica a expropriação do trabalhador e a desapropriação do tempo livre, fortalecendo a mistificação ideológica capitalista de inclusão pelo trabalho e conduzindo consequentemente ao imobilismo na vida social, na medida em que o homem se objetiva para o capital e não mais para si mesmo. “Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito” (RAMOS, 2001, p.28).

¹⁸ Charlie Chaplin, um dos atores britânicos mais famosos do cinema mudo, em seu filme *Tempos Modernos*, satiriza o mundo moderno e industrializado da década de 30, criticando explicitamente a exploração do trabalhador após a Revolução Industrial, numa clara referência ao modelo fordista de acumulação capitalista.

No mundo capitalista contemporâneo tanto as subjetividades – sentidos, gostos e prazeres – quanto as potencialidades humanas – a capacidade de vir a ser, seja física ou intelectual – são apropriadas pelo capital e transformadas em mercadoria. Portanto, a expropriação do outro é, no modo de produção capitalista, a base da relação negocial entre o dono dos meios de produção e o detentor da força de trabalho, seja em bases rígidas ou flexíveis da produção.

Em que pesem as considerações feitas até aqui, as profundas transformações no mundo do trabalho – em sua forma de gestão e organização, nas relações entre seus atores sociais e no incremento da tecnologia e da informatização – são a causa e a consequência para a reestruturação do processo produtivo capitalista, de modo a garantir sua manutenção e a superação da crise pela qual vem passando desde os anos 1970. Estas mudanças provocam transformações também na forma de organização do conhecimento e da informação, que respondem à crise do capital por meio da educação para a empregabilidade e para a formação de competências.

2.2 A perspectiva da inclusão na sociedade da exclusão

Para discussão das relações do homem com a natureza, mediadas pelo trabalho e, portanto, das possibilidades de emancipação e autoidentificação no processo de transformação do mundo que o cerca e, dialeticamente, da transformação de si mesmo, faz-se necessário compreender as complexas e contraditórias relações estabelecidas entre os homens, no novo e precário mundo do trabalho, no contexto da sociedade capitalista contemporânea.

Para tanto, busca-se em Marx e Engels (1998, p. 21) o pressuposto inicial desta reflexão de que

[...] todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se [...]. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material [...].

Portanto, é pelo trabalho que o homem se constitui homem, “é o modo pelo qual o “ser” do homem materializa-se” (BENDASSOLLI, 2007, p. 113). Embora seja por meio do trabalho que o homem constrói relações sociais, é também pelo trabalho que ele aliena outro homem, expropriando sua força vital em função do lucro e de interesses individuais.

É exatamente esta segunda categorização de trabalho que foi tomada como foco de análise para a pesquisa aqui proposta, com vistas a desvelar o papel que o processo de inclusão de pessoas com deficiência, no contexto da sociedade capitalista de classes, tem desempenhado na exclusão destas pessoas do mundo do trabalho e precarização de sua vida, dentro e fora dos espaços formais/informais de produção de sua existência.

Conforme examinado anteriormente, o modelo de acumulação flexível trouxe consigo a exploração intensificada do trabalhador, combinada ao desemprego estrutural e às formas precarizadas de trabalho, em substituição ao trabalho formal e regulado. O discurso toyotista, com a conversão do trabalho vivo em trabalho morto, passa a enfatizar a necessidade de o homem investir em uma formação mais completa para atender às demandas da modernização científico-tecnológica. Agora é preciso que o trabalhador contemporâneo saiba atuar em equipe, conciliando teoria e prática, mobilizando diversos conhecimentos, atitudes, habilidades e competências, de modo a garantir sua “participação efetiva e ativa” em todo o processo de produção. É a era do homem multifacetado, que reúne “qualidades” indispensáveis para sua inclusão e permanência no mundo do trabalho.

Este discurso falacioso esconde, na realidade, a dupla dimensão do processo de exploração e expropriação da força de trabalho humana. De um lado, observa-se a intensificação do trabalho e, portanto, da exploração e estranhamento do trabalhador. E de outro, a responsabilização do trabalhador pelo seu sucesso ou insucesso no mundo do trabalho, pela sua inclusão e exclusão das oportunidades de participação nos processos produtivos, pois, via de regra, “quem não tem competência, não se estabelece”. Deste modo, o capital camufla ideologicamente, e na prática, a exclusão do mercado de trabalho formal para sua reinserção/inclusão em alternativas precárias de subsistência, bem como sua inclusão educacional deficitária para a posterior exclusão justificada do novo mundo do trabalho, que exige competências de empregabilidade que o trabalhador “mal formado” não possui.

Em outras palavras,

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula (*sic*) dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toytismo (KUENZER, 2002, p.93).

Politicamente, o discurso toyotista de gestão e de organização do mercado se fortalece e contribui para a reprodução do modo de produção capitalista, na medida em que

estreita a relação entre educação e mercado, aliando às reformas educacionais, que aconteceram na década de 90, os discursos da empregabilidade e da equidade.

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar a força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Portanto, “formar para a empregabilidade significa também formar para o trabalho precário e para o desemprego” (CARDOZO, 2008, p. 173), uma vez que é no processo de ampliação da produtividade capitalista, com o crescimento acelerado do trabalho objetivado e a implementação dos princípios da “fábrica mínima” toyotista, que se produzem contingentes cada vez maiores de trabalhadores supérfluos, que são, diuturnamente, responsabilizados pelo seu maior ou menor potencial de empregabilidade e, portanto, de inclusão ou de exclusão produtiva.

A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, nesse sentido, a educação é condição indispensável (OLIVEIRA, 2003, pp. 70-71).

Conforme afirma Paiva (1991, p. 56), acerca da década de 90 e início do século XXI, “o risco de desemprego é cada vez maior e, conseqüentemente, maiores as dificuldades para, uma vez fora dele, reentrar no sistema. É o risco de permanecer desempregado, de ser excluído da sociedade do trabalho”.

Ao analisar o atual momento da acumulação flexível, Druck (2011) enfatiza que o processo de precarização do trabalho, do emprego e da vida¹⁹, é uma estratégia, muito eficiente, de dominação do capital, que submete o trabalhador a aceitar quaisquer tipos de “inclusão” no mundo do trabalho, ainda que esta signifique a perda de autonomia e a desconstrução de sua identidade, uma vez que a não submissão poderá representar o seu enfileiramento no exército industrial – agora mundial – de reserva.

De acordo com Marx (1989, p. 734), este exército industrial de reserva “proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto a ser explorado”. É a produção moderna do “refugo humano”²⁰

¹⁹ Graça Druck (2011) categoriza cinco grandes tipos de precarização: 1) vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais; 2) intensificação do trabalho e terceirização; 3) insegurança e saúde no trabalho; 4) perda das identidades individual e coletiva e 5) fragilização da organização dos trabalhadores.

²⁰ Expressão cunhada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2005), que reflete, em sua obra, sobre a produção e remoção daqueles considerados “redundantes”, ou seja, dispensáveis pela sociedade. “Ser “redundante” significa ser extranumerário, desnecessário, sem uso – quaisquer que sejam os usos e necessidades

(BAUMAN, 2005), do descartável e aprioristicamente obsoleto, enfim, do substituível. Essa produção se acentua no processo de reestruturação produtiva do capital, reduzindo os níveis de emprego formal em todo o mundo – a exemplo da indústria automobilística no Brasil – e aumentando a terceirização e deslocalização produtiva precarizada.

É neste contexto excludente da sociedade capitalista contemporânea que se situam todos aqueles considerados improdutivos, não adequados ou despreparados para acompanhar a mudança veloz dos tempos, dos processos produtivos e das exigências e demandas desse novo mundo do trabalho. Jovens entre 15 e 24 anos, por exemplo, são excluídos pela lógica do capital por não se ajustarem às novas – e cada vez mais intensas – exigências de qualificação e atualização constantes, conforme mostram dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Um dos principais traços estruturais do mercado de trabalho dos e das jovens no Brasil (assim como em diversos outros países) é a prevalência de taxas de desemprego significativamente mais elevadas do que àquelas correspondentes à população adulta. Com efeito, em 2009, enquanto a taxa total de desemprego (referente aos trabalhadores de 16 a 64 anos de idade) era de 8,4%, entre os jovens (15 a 24 anos de idade) essa cifra alcançava 17,8%, ou seja, era mais do que duas vezes superior (OIT, 2012, p. 70).

Esta exclusão se acentua se o jovem possui alguma deficiência. Nestes novos tempos, de proliferação dos discursos acerca da inclusão social e educacional, as pessoas com deficiência ainda são vistas pela sociedade do capital como desviantes da normalidade, não sendo consideradas adequadas para o mercado de trabalho competitivo, uma vez que não atendem aos requisitos da empregabilidade toyotista, que reclama, cada vez mais, a capacidade de ajustamento às estruturas flexíveis no trabalho, quer se refiram às funções que o trabalhador pode exercer no interior das empresas, quer se refiram a atividades diferenciadas em outras empresas de um mesmo ramo ou até mesmo a capacidade de se adaptar a postos de trabalho em ramos diferentes. É preciso ser capaz de aprender a aprender continuamente.

Neste sentido,

a palavra de ordem é a polivalência da mão-de-obra: possibilidade de ocupação de postos de trabalho variados, formação geral e técnica suficientemente amplas, interesse do assalariado pela qualidade, ausência de barreiras intransponíveis entre trabalhadores, mestres e técnicos (PAIVA, 1991, p.78).

Estas exigências se estendem a todos os trabalhadores e excluem das “oportunidades” aqueles que apresentam alguma dificuldade ou deficiência que seja considerada limitante de sua capacidade produtiva.

Contraditoriamente aos avanços da sociedade capitalista, em pleno século XXI, a caracterização da pessoa com deficiência seguindo o modelo médico da deficiência, proveniente da visão organicista e do desenvolvimento da medicina, ainda é predominante. As pesquisas do início do século XX partiam da capacidade “normal” para a busca dos desvios da norma (PESSOTTI, 1984, p.172). Vale acrescentar ainda que “era segregado todo aquele que, em virtude de suas incapacidades naturais, ainda que possuindo seu corpo, não era livre da dependência do outro e tampouco participava do processo de produção e acumulação de riqueza” (LANCILLOTTI, 2003, p. 49).

A existência do “anormal”, ou seja, daquele que está fora da norma padrão, se constitui, portanto, em inteligente ardil em favor da lógica capitalista, uma vez que a classe dominante pode se afirmar hegemonicamente como normal, adequada às exigências e dentro dos padrões da contemporaneidade e do regime de acumulação flexível. Deste modo, o desviante é visto como ineficiente e improdutivo, restando a ele o desemprego justificado ou a informalidade/precariedade no trabalho ou a inclusão excludente.

Em pesquisa realizada em Campo Grande, Anache (1994, p. 124) observa que “em situações de crise, são os deficientes os primeiros a serem excluídos do quadro de funcionários, sem se questionar a sua produtividade”, desrespeitando inclusive a legislação em vigor no Brasil. Além disso, dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2010), comprovam que o processo educacional ainda é excludente, a despeito dos discursos e políticas de inclusão. O acesso à educação e a permanência com qualidade nos bancos escolares ainda são restritos e precários para as pessoas com deficiência no Brasil. Embora a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência tenha diminuído de 13,6% para 9,5%, mais de 61% da população com deficiência no Brasil ainda não tem instrução ou possui apenas o ensino fundamental incompleto. Este índice diminui para 14,2% com fundamental completo e médio completo e com superior completo cai para apenas 6,7%.

Numa sociedade dita “global”, em que o conhecimento é hipervalorizado, essa desvantagem clara no acesso à educação já estabelece algumas barreiras para sua futura inserção no mercado de trabalho formal.

Com a implementação da Lei n.º 8.213/91²¹, em 24 de julho de 1991, o desemprego na população com deficiência diminuiu, mas a taxa de ocupação não chega a 30% do total de pessoas ocupadas no Brasil. Há um maior impacto negativo exercido sobre as pessoas com deficiência intelectual, sejam homens ou mulheres, no que se refere ao nível de ocupação, conforme destaca a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O mesmo ocorre com a população feminina com deficiência (BRASIL, 2012, p. 22).

Embora o vínculo empregatício formal chegue a 40,2% da população, as pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho se encontram predominantemente situadas em faixas de renda mínima. Da população com deficiência ocupada 46,6% ganhava até 1 salário mínimo ou não tinha nenhum rendimento e 29,1% se situava na faixa entre 1 a 2 salários mínimos, sendo a deficiência intelectual a que mais limitou a inserção no mercado de trabalho, tanto para homens como para mulheres, como também constata o IBGE (2010).

A participação ainda pequena (e restrita) da pessoa com deficiência, em especial da pessoa com deficiência intelectual, no mercado de trabalho, pode ser resultante, entre outros fatores, do baixo nível de escolaridade; do maior número de pessoas com deficiência na população idosa, fora da faixa etária economicamente ativa; da ineficaz ou mesmo falta de acessibilidade e, ainda hoje, em virtude de questões culturais e políticas excludentes, bem como em virtude dos altos níveis de desemprego e a degradação dos empregos existentes no contexto da crise pela qual passa a economia brasileira desde a segunda metade dos anos 90 (TAUILE, 2001, p. 232).

Portanto, depreende-se que em tempos flexíveis (no trabalho e na vida), de complexas relações, de precariedade generalizada, de reificação do homem, de destruição das identidades, de desarticulação social e endeusamento do capital, o ideal da inclusão pelo trabalho apenas fortalece a mistificação ideológica do capitalismo contemporâneo e reforça a crença de que a inclusão e a exclusão são uma questão individual de eficiência e não de deficiência.

²¹ A Lei n.º 8.213/91, de 24 de julho de 1991, conhecida como Lei de Cotas, estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência e reabilitadas, conforme o número total de funcionários: até 200, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1.000, 4%; de 1001 e acima, 5%. (BRASIL, 1991)

2.3 Vidas flexíveis em tempos complexos

Vivemos tempos complexos, não há dúvida, mas a complexidade também carrega em si o cerne da mudança. Prova disso é a constatação de que o capitalismo deste século não é o mesmo dos séculos anteriores e sua crise atual aponta, cada vez mais, para a necessidade de construção de um outro modo societário de organização, para além do capital.

A reestruturação produtiva do capital, em meio a sua crise estrutural, obrigou a sociedade a reestruturar a vida, em função da nova ordem capitalista. São novos tempos, velozes e modernos, que imprimem novas formas de relacionamento, padronizam comportamentos, globalizam a comunicação e revolucionam tecnologicamente o trabalho. Para um mundo assim tão novo – e rapidamente, e ao mesmo tempo, ultrapassado – faz-se necessário um trabalhador novo, em outras palavras, um trabalhador que se metamorfoseia tão rapidamente quanto o efêmero e flexível mundo do trabalho e suas modificações contemporâneas.

A microeletrônica, a informática, a robótica passam a exigir que o homem seja tão automatizado quanto as máquinas que agora ele deverá operar. Assim, a ofensiva do capital sobre o trabalho, na busca incansável e – nas palavras tão contemporâneas de Marx – vampiresca do capitalista pelo sangue vivificante do trabalho e a consequente produção de excedente, faz do homem, paradoxalmente, um autômato de si mesmo. Paradoxalmente porque estamos na era da articulação de competências, da capacidade de agregar valor, de mobilizar saberes e de saber trabalhar em grupo (uma competência fundamental para o capital).

Escamoteia-se deste modo a dualidade estrutural entre capital e trabalho na ideologia neoliberal da formação das competências e da capacidade individual para empregabilidade como determinante do processo includente e excludente do trabalhador. Portanto, o trabalhador passa a ser o único responsável por ter as características necessárias que o tornarão “empregável”. Cria-se desta maneira uma competição entre a classe que vive do trabalho, que precisa garantir o seu “lugar ao sol”, ainda que seja preciso “morrer de insolação”.

Como destaca Antunes (2001, p. 38), o que vale para a lógica capitalista é o capital e a “força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital”. Não seria nenhum pouco exagerado afirmar que a lógica perversa e destrutiva do capitalismo deste século não medirá esforços para usurpar e

explorar cada vez mais o trabalhador, tampouco terá pudores em destruir a natureza ou quaisquer empecilhos à sua expansão sem limites.

Isso significa expulsar do mundo do trabalho boa parcela da população com deficiência, por não estar ajustada ou adequada às demandas e exigências não só deste mercado, mas de toda a sociedade. Essa inadequação é tanto pragmática quanto ideológica. Pragmática porque as pessoas com deficiência no Brasil usufruem pouco e mal do seu direito à educação e ao trabalho, conseqüentemente, de seu direito à vida, tão conclamados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Muitas sequer vão à escola e quando vão, não completam seus estudos. As que concluem minimamente o ensino médio, o fazem em condições adversas, muitas vezes inadequadas. Não fica difícil concluir que isso se refletirá em sua maior ou menor participação no mercado de trabalho, sob a justificativa da falta de qualificação. Ideológica, porque a exclusão se assenta em significados e sentidos, construídos historicamente, sobre a pessoa com deficiência. Ainda hoje, compartilhamos do ideal espartano da sociedade ideal, do homem completo, do eficiente, e não do deficiente, mesmo convivendo, contraditoriamente, com o discurso da igualdade e da diversidade.

Entretanto, é no interior do próprio capitalismo contemporâneo, com todas as suas contradições intensificadas, inclusive as contradições do modo capitalista de pensar, que se abre a possibilidade de criação de um novo mundo, verdadeiramente novo, assentado em princípios de uma organização societária feita na medida das necessidades humanas para além do capital, abusando da expressão popularizada por Mészáros.

Tais contradições, bem como as especificidades do processo de inclusão e de exclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho neste século vêm sendo discutidas pelas pesquisas científicas em todo o país. No item a seguir apresentamos parte destas pesquisas no Brasil, que têm como objeto de estudo a participação da pessoa com deficiência no modo de produção capitalista, na função (ou não) de trabalhador.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO

Nesta parte, nos propomos analisar a relação entre os pressupostos da inclusão social na sociedade contemporânea e a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho, bem como identificar, nas ações da sociedade civil e na legislação brasileira, fatores que interagem nesse processo. Para tanto, apresentamos a análise de parte das produções científicas realizadas no Brasil, nos últimos 12 (doze) anos, destacando seus objetivos, o contexto de realização da pesquisa, os sujeitos e os principais resultados apresentados.

Inicialmente, fizemos um levantamento de trabalhos produzidos nas áreas de Educação, Psicologia e Administração, que versavam sobre temas específicos, referentes à inclusão e exclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, em diferentes abordagens teórico-metodológicas. Assim, selecionamos, para leitura e análise crítica, 30 pesquisas científicas, sendo 23 artigos, duas teses de doutorado, quatro dissertações de mestrado e um trabalho de pós-doutorado, produzidos no período de 2001 a 2013, conforme Quadro 1. Foram feitas consultas ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; às publicações científicas da Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, Revista Temas em Psicologia e Revista Organizações e Sociedade e nas bases científicas das seguintes Universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de São Carlos.

**QUADRO 1 – ARTIGOS ANALISADOS CONFORME O ANO DE PUBLICAÇÃO
2001 – 2013**

Ano de publicação	Número de trabalhos analisados
2001	2
2003	1
2004	1
2005	2
2006	3
2007	3
2008	4
2009	3
2010	2
2011	2
2012	5
2013	2
TOTAL -----	30

Os trabalhos lidos e analisados foram, em seguida, agrupados em um Plano Teórico²² de análise e cada Plano Teórico foi subdividido em unidades temáticas²³, definidas de acordo com os temas e subtemas predominantes²⁴ em cada pesquisa, conforme mostrado pelo Quadro 2.

QUADRO 2 – ARTIGOS ANALISADOS E AGRUPADOS CONFORME PLANO TEÓRICO

ORD.	PLANO TEÓRICO/ UNIDADES TEMÁTICAS	NÚMERO DE ARTIGOS
1	Plano da Significação a) Sentidos atribuídos à deficiência pela sociedade b) Sentidos atribuídos à deficiência pela própria pessoa com deficiência c) Sentidos atribuídos à deficiência pela empresa (gestores, responsáveis pelo setor de RH, psicólogos, dentre outros funcionários sem deficiência que atuam nas empresas) d) Sentidos atribuídos à deficiência por outros sujeitos (alunos de um curso de Especialização em Administração) e) Sentidos atribuídos à profissionalização pela pessoa com deficiência f) Sentidos atribuídos ao trabalho pela pessoa com deficiência.	9
2	Plano da Relação Trabalho e Educação a) Formação Profissional/Profissionalização b) Trabalho e educação na sociedade capitalista	8
3	Plano das Políticas Públicas a) Políticas de emprego b) Práticas de inclusão face à Lei de Cotas	3
4	Plano da Caracterização e Análise do contexto de inclusão e exclusão no trabalho a) Perfil do trabalhador com deficiência inserido no mercado b) O processo de inserção no trabalho	10
TOTAL -----		30

Por fim, passamos às considerações finais da análise, chamando atenção para a necessária discussão dos conceitos e significados atribuídos às categorias inclusão e exclusão, em especial na sociedade capitalista contemporânea, em que as mudanças no mundo do trabalho reconfiguram as de relações de trabalho e o modo de ser do trabalhador.

²² Chamamos de plano teórico a área temática de abrangência de cada pesquisa, ou seja, o eixo teórico da discussão.

²³ A unidade temática foi definida e identificada por esta pesquisa como aquela que se refere, dentro do Plano Teórico, a um conteúdo específico de abordagem do objeto do estudo.

²⁴ Por vezes, esses temas e subtemas transitam em outros Planos Teóricos, mas foi considerado, para efeito de análise, aquele Plano Teórico, e a respectiva unidade temática, identificados como predominantes na pesquisa analisada e/ou explicitada no objeto e objetivos dos estudos considerados.

3.1 Planos teóricos da análise

Foram identificados quatro planos teóricos nas pesquisas analisadas, que são detalhados a seguir. São eles: plano da significação; plano da relação trabalho e educação; plano das políticas públicas e plano da caracterização e análise do contexto de inclusão e exclusão no trabalho.

3.1.1 Plano da Significação

Grande parte dos trabalhos analisados está situada no plano das significações²⁵ e suas respectivas unidades temáticas, em que são discutidos os sentidos atribuídos à deficiência, ao trabalho e à profissionalização. São abordadas concepções, crenças e conceitos formulados historicamente e socialmente pelos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão e exclusão do mundo do trabalho.

Carvalho-Freitas (2007 e 2009) e Carvalho-Freitas; Marques (2007 e 2010) discutem a inserção e gestão de pessoas com deficiência em empresas brasileiras, investigando como as formas de ver as pessoas com deficiência pela empresa se relacionam com as adequações feitas nas condições de trabalho e com a sua qualidade de vida no trabalho. Os autores lançam mão de abordagens quantitativas e qualitativas e apontam para a coexistência de variadas concepções de deficiência, sedimentadas historicamente. Estas pesquisas identificam matrizes de interpretação da deficiência, que ditam padrões de comportamento em diferentes momentos históricos, a partir das visões predominantes compartilhadas em cada época, mas que se reeditam em outros períodos da história. São elas: a perspectiva da subsistência/sobrevivência; a matriz da sociedade ideal e a função instrumental da pessoa; a interpretação da deficiência como fenômeno espiritual; a matriz da normalidade; a matriz da inclusão social e a técnica como matriz de interpretação dominante (CARVALHO-FREITAS, 2007).

²⁵ Em 30% (trinta por cento) das produções científicas examinadas, o objeto de estudo da pesquisa foi a atribuição de sentidos à deficiência, ao trabalho e ao processo de profissionalização, seja pela própria pessoa com deficiência e seus familiares, seja pela sociedade de modo geral ou pelos empregadores e/ou responsáveis pelas empresas contratantes de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Embora, em pontos percentuais, o plano teórico da caracterização e análise do contexto de inclusão no trabalho figure em primeiro lugar, com 33,33% das pesquisas consideradas, muitas abordagens, situadas (didaticamente) em outros planos teóricos, dedicam parte de seus estudos à compreensão dos significados da deficiência, construídos historicamente pela sociedade, de modo a fundamentar a análise das relações travadas socialmente entre pessoas com deficiência e sem deficiência, entre dominantes e dominados, entre incluídos e excluídos.

Estas matrizes/formas de ver influenciam decisivamente o comportamento e as ações direcionadas às pessoas com deficiência, dentro e fora das empresas em que atuam, afetando sobremaneira as ações de adequação das condições e práticas de trabalho e a qualidade de vida no trabalho. Assim, as pesquisas indicam que é importante entender a forma como essas pessoas são vistas para assegurar uma melhor gestão da diversidade.

Neste sentido, destacam que

as pessoas, diante da busca de explicação, desenvolvem modelos de pensamento que, na maioria das vezes, podem ser tipificados em matrizes de interpretação e que se refletem em dimensões de avaliação e qualificação diferenciadas sobre a deficiência (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010, p. 122).

Carvalho-Freitas e Marques (2010) concluem que as matrizes que predominam e explicam as concepções de deficiência são as que se fundam nos pressupostos de normalidade e na percepção técnica do desempenho das pessoas com deficiência, o que está condicionado pela funcionalidade desse trabalhador para a empresa que o contrata. Tais matrizes germinaram com o racionalismo da idade moderna e o desenvolvimento da ciência, que passou a ver o corpo humano como uma máquina. O normal ou desviante do padrão é estabelecido pelo conhecimento científico, orientando as ações para o “ajuste da máquina”, ou seja, para a reabilitação da pessoa com deficiência de modo que ela se adeque às necessidades da sociedade e, portanto, das empresas.

Assim, com o crescente desenvolvimento da medicina na idade moderna e as mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas se processando cada vez mais intensamente, o modelo de explicação da deficiência na modernidade se respalda em novas formas de ver o homem e o mundo, explicados agora pela ciência, em contraposição à visão mística medieval que a antecedeu.

Vários médicos, como o inglês Thomas Willis (1621-1675); o italiano Francesco Torti (1658-1741); os franceses Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), reconhecido por seu trabalho com surdos e pela experiência educativa com o famoso menino selvagem de Aveyron e Jacob Rodrigues Péréire (1715-1780), criador de uma “revolucionária metodologia para ensinar linguagem a surdos-mudos” (PESSOTTI, 1984, p. 31); bem como o filósofo francês Condillac (1715-1780), contribuíram sobremaneira para a substituição do olhar metafísico, e suas consequentes explicações espirituais para a deficiência, pelo olhar médico e naturalista da modernidade, assinalando o padrão explicativo cientificista, que se estenderá até a contemporaneidade.

Conforme destaca Pessotti,

Ao entender a idiotia e outras deficiências como produto de estruturas ou eventos neurais Willis começa a sepultar, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade, a visão demonológica ou fanática daqueles distúrbios, agora não graças a razões éticas ou humanitárias, mas em virtude de argumentos “científicos” (PESSOTTI, 1984, p. 18).

Portanto, “a necessidade de se trabalhar o desvio não se justifica, todavia, pela simples constatação do anormal. Justifica-se, sim, pela necessidade de se tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal” (MARQUES, 2001, p.1).

Nesta perspectiva, a visão se sustenta na “utilidade” da pessoa com deficiência para o processo de produção. As justificativas para a adequação ou não do trabalhador com deficiência para o mercado de trabalho servem para escamotear os reais motivos do processo de exclusão do capital, ao atribuir à própria pessoa as razões de sua não empregabilidade. Esta análise tem sido confirmada por várias pesquisas que analisam a inserção produtiva da pessoa com deficiência na sociedade capitalista (LANCILLOTTI, 2003, NERES; CORRÊA, 2008, COSTA *et al*, 2011, AROUCHA, 2012, FIGUEIREDO; JOHANN, 2013).

Meletti (2001), ao observar o significado da profissionalização para a pessoa com deficiência intelectual, com e sem experiência no mercado, também discute essa inserção produtiva, confirmando o pressuposto de que a educação da pessoa com deficiência tem servido para seu ajustamento ao sistema produtivo e às demandas do mercado. A autora entrevista seis pessoas com deficiência intelectual sobre o trabalho que realizam em uma oficina protegida²⁶ e no mercado de trabalho tradicional e destaca que o processo de profissionalização da pessoa com deficiência intelectual,

ao invés de formar o trabalhador, forma a mão-de-obra alienada e barata. Não se preocupa com o desenvolvimento, com a potencialidade, com a independência, mas sim com o quanto o deficiente mental pode deixar de sê-lo, com o quanto é ou não normal (MELETTI, 2001, p. 87).

Tanaka e Manzini (2005) também percorrem o plano da significação, identificando em seu trabalho o que os empregadores pensam sobre a pessoa com deficiência. Para tanto, realizam entrevista semiestruturada com seis pessoas responsáveis pelo setor de recursos humanos de seis empresas localizadas no norte do Paraná, nos ramos

²⁶ O Art. 35, § 4º do Decreto nº 3.298/99 Considera como oficina protegida de produção “a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa” (BRASIL, 1999, p.9).

da indústria, do comércio e da prestação de serviços, investigando concepções sobre a pessoa com deficiência e seu trabalho; motivos que levaram à sua contratação e dificuldades atribuídas às pessoas com deficiência no exercício de suas funções dentro da empresa.

Nesta pesquisa, fica claro que a inserção no trabalho se dá por força da Lei e que as opções de inserção são sempre em funções com pouca exigência de qualificação e/ou de formação inicial, o que é reflexo da compreensão de que uma das dificuldades para incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho é a falta de escolaridade dessa população, além da própria deficiência apresentada. Os empregadores relatavam que embora acreditassem na potencialidade das pessoas com deficiência, algumas dificuldades representavam barreiras à sua inserção efetiva no mercado de trabalho, como: formação²⁷ e preparação para o trabalho; inadequação das condições de trabalho; falta de informação sobre a deficiência; inadequação dos programas de formação às demandas de mercado; falta de políticas de incentivo às empresas, dentre outras. Esta pesquisa confirmou que se atribui à própria pessoa com deficiência as razões de suas dificuldades de inserção.

Este discurso, sem o devido cuidado com o aprofundamento da questão no contexto em que ela se insere, corre o risco de se moldar aos interesses do capital, uma vez que desloca do social para o particular as causas da exclusão, culpabilizando a pessoa com deficiência e sua educação inadequada pela não inserção no trabalho, sem considerar que a lógica da exclusão é que alimenta o sistema capitalista de produção e consumo. Assim,

A exclusão é parte do motor da sociedade capitalista, que atua, como força centrífuga que expropria o homem de seu trabalho e empurra para a marginalização social um grande contingente humano que não serve aos seus interesses ou que desempenha um papel acessório (LANCILLOTTI, 2003, p. 86).

Em sua Dissertação, Silva (2007) confronta as teorias sobre o significado do trabalho mediante abordagem psicossocial de análise das entrevistas, realizadas com dez trabalhadores com deficiência visual, empregados em empresas públicas e privadas de segmentos industriais e de prestação de serviços, que exerciam atividades operacionais ou de supervisão, da região metropolitana de Belo Horizonte.

Já Pereira, Del Prete e Del Prete (2008), que também partem do ponto de vista construído pelas próprias pessoas com deficiência, entrevistam individualmente 27 trabalhadores com deficiência física e 27 trabalhadores sem deficiência física, de cinco

²⁷ O termo formação é usado nesta pesquisa como sinônimo do processo de escolarização na educação básica e a formação para o trabalho, em nível fundamental e/ou médio.

empresas de uma cidade do interior do estado de São Paulo, buscando identificar aspectos positivos e negativos associados ao trabalho na visão desses trabalhadores. Fazem uso ainda do Critério de Classificação Econômica Brasil e do questionário sobre Aspectos do Trabalho, em que procedem a análise de conteúdo dos temas surgidos nas respostas.

Na análise de conteúdo e da frequência dos temas surgidos nas respostas, nos dois grupos de trabalhadores (com e sem deficiência física), os autores observam que enquanto para os trabalhadores com deficiência física – TDF – o aspecto positivo mais referido é o da valorização pessoal, para os trabalhadores sem deficiência – TND – a valorização profissional é o principal aspecto positivo do trabalho. Para ambos os grupos, todavia, relações sociais aparece como o segundo aspecto positivo mais referenciado e a classe finanças aparece com mais frequência que cidadania. Em relação aos aspectos negativos relatados, as diferenças são mais significativas. Enquanto que a jornada de trabalho extensa e o desgaste físico e emocional aparecem como os aspectos negativos mais referidos pelos trabalhadores sem deficiência, para aqueles com deficiência física as dificuldades interpessoais e a desvalorização profissional são indicados com maior frequência como aspectos negativos.

Segundo os autores, estes aspetos podem revelar que os trabalhadores sem deficiência sofrem mais abusos que os trabalhadores com deficiência física (PEREIRA; DEL PRETE; DEL PRETE, 2008), em virtude de alguns possíveis fatores:

O grupo TDF pode: (a) não se achar com direito de fazer exigências por se considerar inferiorizado em relação aos demais; (b) considerar a oportunidade de trabalho mais como uma concessão do que propriamente um contrato legal de compra e venda da força do trabalho regido pela legislação; (c) sobrevalorizar os ganhos indiretos do trabalho, como a oportunidade de fazer novos amigos e se relacionar com as pessoas (PEREIRA; DEL PRETE; DEL PRETE, 2008, p. 111).

Ambas as pesquisas verificam que tanto o processo de profissionalização quanto o trabalho propriamente dito significam instrumentos de afirmação e reconhecimento social e pessoal da pessoa com deficiência inserida no trabalho, assim como trazem, em seu bojo, referências negativas para os trabalhadores, face às próprias contradições do sistema capitalista em que estão inseridos estes trabalhadores. A constatação de que as oportunidades em atividades mais qualificadas é ainda rara para as pessoas com deficiência e de que é necessário repensar a preparação do trabalhador para sua inserção efetiva no mundo do trabalho também fica patente nas pesquisas analisadas.

Podemos constatar que as concepções sobre a deficiência e comportamentos em relação à pessoa com deficiência são construídos com base nas concepções de homem e

de mundo, compartilhadas em cada época. A mudança de olhar é direcionada pela mudança do saber de homens e mulheres em suas relações com o outro, consigo mesmo e com o contexto cultural de dado momento histórico.

Kuhn, discorrendo sobre as “Revoluções como Mudanças de Concepção de Mundo”, esclarece que a transformação de visão decorre de novos olhares sobre as mesmas coisas. Conforme afirmado por ele, “um cientista com um novo paradigma vê de maneira diferente do que via anteriormente” (1998, p. 150). Assim,

Lavoisier viu oxigênio onde Priestley vira ar desflogistizado e outros não viram absolutamente nada. Contudo, ao aprender a ver o oxigênio, Lavoisier teve também que modificar sua concepção a respeito de muitas outras substâncias familiares (*idem, ibidem*, p. 153).

O plano teórico da significação, em que figuram as pesquisas acima delineadas, em consonância com o(s) modo(s) de ver o mundo e o homem no capitalismo contemporâneo, estabelece a estreita relação entre a produção da existência humana e os sentimentos de pertencimento social e reconhecimento da capacidade produtiva das pessoas com deficiência, avaliada conforme sua participação ou não – ou mesmo conforme o juízo sobre as possibilidades ou não de participação dessas pessoas – no mundo do trabalho. Na mesma medida, estabelece como elemento valorativo da capacidade produtiva atribuída às pessoas com deficiência, sua maior ou menor inserção nos processos formais de educação e qualificação e requalificação profissionais.

3.1.2 Plano da relação Trabalho e Educação

Os trabalhos categorizados neste plano teórico analisam as relações entre trabalho e educação, no contexto da sociedade capitalista e se estruturam dentro de duas unidades temáticas: a) Formação Profissional/Profissionalização e b) Trabalho e educação na sociedade capitalista.

Lancillotti (2001) discute a profissionalização de pessoas com deficiência auditiva, física, intelectual, múltipla e visual mediante análise de três periódicos que tratam da relação trabalho e deficiência, no período 1988 e 1998, e análise de campo em 46 empresas do mercado formal de Mato Grosso do Sul. A pesquisadora observa que a inadequação dos processos de formação da pessoa com deficiência, o preconceito e o desconhecimento de limites e possibilidades da deficiência, compõem as principais dificuldades impostas à inclusão da pessoa com deficiência no trabalho. Além disso, busca

compreender como o plano teórico se relaciona com o plano empírico, analisando duas leis federais que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e realizando entrevista semiestruturada junto ao setor de pessoal das empresas pesquisadas.

Os resultados demonstraram que existe uma predominância de pessoas com deficiência física contratadas pelas empresas em detrimento da deficiência intelectual. Outro aspecto que merece destaque são os inúmeros arranjos contratuais feitos, considerando o alto número de trabalhadores terceirizados, com vínculos temporários, sujeitos ao não atendimento de direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores, mascarando assim sua exclusão pela via da inclusão desregulamentada e precarizada no trabalho, o que foi corroborado em sua pesquisa de mestrado (LANCILLOTTI, 2003).

Mendes *et al* (2004) realizam uma análise crítica da produção científica discente de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, acerca da profissionalização de pessoas com deficiências no Brasil, realizadas pela UFSCar, UERJ, UNB, UFMG, UFPR, PUC-SP E UFRGS. Assim como as demais pesquisas na área, constata os autores que os programas de formação ainda são precários e inadequados tanto às necessidades das pessoas com deficiência quanto às demandas do mercado competitivo. Observam ainda que há uma predominância em trabalhos de natureza descritiva e com foco em pessoas com deficiência intelectual de grau leve.

Embora as oficinas contribuam para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual como um todo, o distanciamento da formação das demandas do mercado também é conclusão a que chega a pesquisa de Costa *et al* (2011), que investiga como ocorre a qualificação profissional de pessoas com deficiência intelectual na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de cinco cidades mineiras. Para isso, entrevista cinco professoras, 18 alunos e uma psicóloga. Tal trabalho destaca que, de acordo com os percentuais de absorção, as pessoas com deficiência intelectual ainda permanecem excluídas do mercado em comparação às demais deficiências.

Figueiredo e Johann (2013), por sua vez, discutem o Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), implementado pela Federação Nacional das APAE's, no contexto da reestruturação produtiva do capital na década de 90. A pesquisa demonstra que a formação da pessoa com deficiência responde às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais características dessa década, demandando para o trabalhador com deficiência as competências e habilidades requeridas pelo discurso toyotista de qualificação e requalificação. Ao trabalhador é atribuída a responsabilidade

pelo seu sucesso ou insucesso no mercado de trabalho, mascarando as estratégias excludentes do capitalismo.

Assim como Figueiredo e Johann (2013), Aroucha (2012) também contempla a análise de contexto ao analisar o processo de escolarização e de inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís, no Maranhão. Destaca que a sociedade atual exige um trabalhador polivalente, capaz de se ajustar às velozes e flexíveis demandas do mundo do trabalho contemporâneo, em consonância com o discurso de produtividade capitalista. Deste modo,

Trabalhar numa sociedade nas condições em que vivemos atualmente, requer atender a critérios, como nível de escolaridade, trabalho em equipe, habilidade de desenvolver várias atividades, manejar diversas máquinas, conhecimentos sobre tecnologia e informática, domínio de mais de um idioma, entre outros. Ao analisar essas exigências, percebe-se muitas pessoas excluídas dos postos de trabalho. Pois a forma de organização do trabalho em vigência exige flexibilidade do homem para adequar-se ao demandado pelo setor produtivo, comandado pelo consumo (AROUCHA, 2012, p. 77).

A profissionalização da pessoa com deficiência no Brasil também é discutida por Santos, Rezende e Gomide Neto (2012), mas a partir de uma análise histórica da formação da pessoa com deficiência e de sua inserção no mercado de trabalho. Demonstram que a profissionalização da pessoa com deficiência passou por etapas distintas, atreladas às concepções que marcaram a educação desses sujeitos, e que evoluíram desde a segregação em asilos e instituições específicas para atendimento dos considerados “diferentes”, passando pela integração em ambientes educacionais e chegando, bem recentemente, à fase da inclusão, cuja acepção incorpora conceitos como cidadania, participação, pertencimento, aceitação, direitos humanos e escolha.

Na segunda unidade temática, Costa, fundamentada nos estudos de Adorno sobre a Indústria Cultural e a pseudoformação, analisa a educação e o trabalho como elementos fundantes da formação humana, e propõe repensar a relação entre trabalho, educação e adaptação, partindo do pressuposto de que

a participação social ocorre, em nossa época, predominantemente e contraditoriamente pelo trabalho, e que a deficiência por si só não exclui (ou não deveria excluir) os indivíduos das oportunidades disponíveis nas diferentes instâncias sociais (COSTA, 2005, p. 1).

Neste ensaio, aponta para o fato de que a educação na sociedade contemporânea ainda é fortalecedora da adaptação dos indivíduos, sem a preocupação com a emancipação humana, seja ela de pessoas com deficiência ou não.

Assim como Costa (2005), Neres e Corrêa (2008) também versam sobre a relação trabalho e educação na sociedade capitalista contemporânea, mas o fazem a partir de uma análise da categoria trabalho na educação da pessoa com deficiência visual. Os autores tecem suas reflexões a partir dos pressupostos teóricos de significação do trabalho em Marx. Percorrem a história, pontuando relações, ao longo do tempo, entre educação, trabalho e deficiência, demonstrando como a sociedade, em cada período histórico, se relacionou com o trabalho e como posicionou a pessoa com deficiência no contexto de valorização ou não desta categoria. Com isso, corroboram os estudos que mostram que a pessoa com deficiência passa a ser incluída, quando representa, de algum modo, a agregação de valor ao processo produtivo, em outras palavras, quando é útil aos interesses de reprodução do capital. Sua incorporação ao mercado ocorre como forma de aproveitamento máximo da força de trabalho disponível socialmente. As autoras observam esta tendência do capitalismo desde o seu surgimento, com a introdução da máquina na produção e a ascensão da burguesia.

Pode-se dizer que a divisão do trabalho, imposta pelo emprego da máquina (parcelamento e simplificação de tarefas) permitiu a incorporação de mulheres, crianças e também de ‘deficientes’ na produção. Percebe-se, então, que na sociedade capitalista todo empenho deve ser feito para transformar todos os homens (deficientes ou não) em trabalhadores (homens livres capazes de vender sua força de trabalho) (NERES; CORRÊA, 2008, p. 156).

Constatamos que as pesquisas do presente plano teórico fundamentam suas ilações em uma análise de contexto das relações entre educação e trabalho. Compreendem que esta relação não só diferencia o homem dos demais animais, mas o caracteriza como ser de produção, que é capaz de transformar a natureza para atender suas necessidades e, deste modo, transformar-se a si mesmo, construindo relações com outros homens e gerando novos conhecimentos. Nesta medida, buscam compreender a inserção produtiva da pessoa com deficiência, especificamente no modo de produção capitalista.

Em sua maioria, analisam as apropriações, pelo sistema capitalista, do discurso e prática da inclusão e do acolhimento da diversidade, num contexto contraditoriamente caracterizado pela exclusão. Percebem que o modelo vigente diferencia os trabalhadores entre si por seus atributos individuais de eficácia. Conforme destaca Carvalho-Freitas, no entanto,

Ainda que a inclusão dessas pessoas mantenha as contradições próprias às relações de trabalho capitalistas, transformando as diferenças em mercadoria e em diferencial competitivo para as organizações, ela abre possibilidades para um ordenamento social menos discriminatório (CARVALHO-FREITAS, 2009, p.135).

Percebemos, deste modo, que, ao fazerem uma análise a partir do contexto mais amplo, compreendem as múltiplas dimensões dos processos includentes e excludentes, tanto educacional quanto produtivo, pelas relações dialéticas que se estabelecem entre tais processos e nos quais estão inseridos trabalhadores com e sem deficiência.

3.1.3 Plano das Políticas Públicas

No plano teórico das políticas públicas foram levantadas e analisadas três pesquisas documentais, que versam sobre as políticas públicas de geração de emprego e renda e que avaliam a inserção no mercado de trabalho por meio da prescrição legislativa.

Oliveira, Goulart Junior e Fernandes (2009) partem de três documentos legais em cada país em que a política de emprego para pessoas com deficiência foi analisada, para entender o seu processo de inclusão no mercado de trabalho. Os resultados confirmam que o marco legal é recente nos três contextos pesquisados. Tanto nos Estados Unidos quanto na União Europeia o conceito de deficiência se respalda no modelo social, enquanto que no Brasil o conceito de deficiência ainda se vincula ao modelo médico. Os autores percebem que os avanços e limites de cada política são específicos dos contextos de análise, mas que apresentam a tendência comum de garantir à pessoa com deficiência sua inserção social pela via de sua inclusão produtiva.

Ribeiro e Carneiro (2009) fazem uma discussão do impacto da Lei de Cotas no Brasil a partir da análise dos processos de autuação por não cumprimento da norma legal, conduzidos pela Procuradoria Regional do Trabalho de Belo Horizonte, no período de 2000 a 2007. A pesquisa demonstrou que as empresas utilizam toda sorte de subterfúgios e estratégias para adiar, reduzir ou mesmo eliminar a necessidade de contratação de pessoas com deficiência, em atendimento ao que preconiza a legislação em vigor.

A reação padrão das empresas, quando autuadas, consiste em procurar justificar o descumprimento da lei. [...] os principais argumentos para justificá-lo concentram-se nas alegações de peculiaridades dos ramos de atividades das empresas, determinando ocupações produtivas tipificadas por requisitos de habilidade e de especialização técnica que não se coadunam, regra geral, com o perfil empregatício do portador de deficiência, uma das práticas mais difundidas consiste na elevação das exigências de qualificação e experiência profissional para o preenchimento das vagas ofertadas (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009, p. 557).

Destacam ainda os autores que há uma seleção velada no processo de contratação, em que se prioriza muito explicitamente a pessoa com deficiência física, preferencialmente o não cadeirante, de modo a evitar a necessidade de maiores adaptações da empresa.

Quindim e Lago (2012) ressaltam que as conquistas legais que promovem e asseguram a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho e/ou em programas de formação para o trabalho, datam da primeira metade do século XX, em meio às necessidades de adaptação social para “acolhimento” dos mutilados das Grandes Guerras.

Conforme destacado ainda pelas autoras, em 1944, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovou uma recomendação para induzir os países membros a empregarem pessoas com deficiência (*cf. idem, ibidem*). Daí por diante foram editadas outras recomendações e proclamadas convenções pela OIT, bem como publicadas Declarações de Direitos específicos das pessoas com deficiência pela Assembleia das Nações Unidas (ONU), que reverberaram em legislações nacionais de garantia do direito da pessoa com deficiência à educação e à consequente formação profissional, bem como o direito ao trabalho.

Os trabalhos publicados na área reconhecem os direitos conquistados legalmente e as conquistas históricas das pessoas com deficiência, tanto no que concerne ao processo educacional, quanto à inserção profissional no mercado de trabalho. Entretanto, pontuam inúmeros desafios a serem ainda enfrentados pelos trabalhadores e trabalhadoras com deficiência, para garantia de sua inclusão social e educacional, conforme veremos no próximo plano teórico.

3.1.4 Plano da caracterização e análise do contexto de inclusão e exclusão no trabalho

Os estudos que se situam neste plano teórico destacam as demandas das empresas e da sociedade capitalista para os trabalhadores, em duas unidades temáticas: a) descrição do perfil das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho; e b) análise dos aspectos que caracterizam seu processo de inserção: principais dificuldades, participação da família, procedimentos includentes e/ou excludentes nas empresas, redes de apoio, dentre outros.

Campos (2006), em sua Tese, analisa os efeitos de um Programa de Habilidades Sociais para o Trabalho aplicado junto a três trabalhadores com deficiência intelectual e deficiência física, entre 21 e 36 anos de idade, em situação natural de trabalho.

Para realização da pesquisa, a autora utiliza múltiplas sondagens, entrevista semiestruturada e coleta de dados mediante aplicação de questionário sobre o desempenho profissional, de modo a compreender os fatores que interferem no desempenho profissional da pessoa com deficiência e que estão relacionados ao repertório de habilidades sociais importantes à convivência social no ambiente de trabalho e à manutenção do emprego.

Os resultados demonstraram que houve um aumento gradual, por parte dos participantes, na qualidade do desempenho de determinadas habilidades sociais, após aplicação do Programa de Habilidades Sociais no Trabalho (PHST), tais como: perguntar se havia algo para fazer, oferecer e solicitar ajuda, falar sobre suas necessidades pessoais, dentre outras, necessárias, segundo a pesquisa, à sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, a autora ressalta que

tanto trabalhadores com deficiência, quanto supervisores, colegas de trabalho e até mesmo os empregadores, estão sendo convidados a reverem suas atitudes e ideias acerca da importância do desenvolvimento de habilidades e competências sociais, como requisito necessário à manutenção e desempenho profissional (CAMPOS, 2006, p.128).

Os resultados contrastam, no entanto, com os estudos de Neres e Corrêa (2008), de Lancillotti (2003) e de Figueiredo e Johan (2013), os quais observam que a formação das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, no capitalismo contemporâneo, não são garantia de manutenção do emprego, como quer fazer crer a ideologia neoliberal, que sustenta e fundamenta o processo de reestruturação produtiva capitalista. Lancilotti (2003, p. 77, grifo do autor) destaca que “a *qualificação*, exigida pelo mercado de trabalho, em muitos dos casos, nada mais é que um expediente utilizado pelo capital para justificar a expulsão e/ou não-absorção de grande parcela de trabalhadores”.

Na mesma unidade temática, a pesquisa de Veltrone e Almeida (2010) busca caracterizar a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em relação ao tipo de deficiência, nível de escolaridade, qualificação profissional e ocupação atual, na cidade de São Carlos/SP. Responderam a questionários com perguntas abertas e fechadas, 92 pessoas com deficiência, três representantes do setor de Recursos Humanos e uma enfermeira do trabalho. Os resultados da análise quantitativa constataram que, além da baixa contratação da pessoa com deficiência intelectual, a predileção das empresas pela contratação de pessoas com deficiências auditiva e física, com comprometimento leve da mobilidade, de modo a evitar grandes modificações no ambiente de trabalho.

Outro aspecto levado em consideração na contratação da pessoa com deficiência é o seu nível de escolaridade, sendo a deficiência intelectual a que impõe maiores barreiras ao processo de escolarização e consequentemente de contratação dessas pessoas. As autoras observam que as empresas acabam contratando mais as pessoas com deficiência auditiva e física por demandarem menores investimentos em cursos de capacitação.

A qualificação profissional é outro fator que acaba por justificar o posicionamento da pessoa com deficiência no mundo de trabalho. A pesquisa depreende que os trabalhadores com deficiência estão posicionados na periferia do mercado de trabalho e que “as principais funções identificadas são: auxiliar geral, servente, expedidor de tapetes, preparador de amostra, operador de manufatura, frente de caixa e auxiliar de produção [...]” (VELTRONE; ALMEIDA, 2010, p. 85).

Esse posicionamento marginal é justificado pelas empresas, que afirmam que “as pessoas com deficiência ocupam posições auxiliares porque “não tem condições” de ocuparem posições mais elevadas, as quais exigem um maior nível de qualificação” (VELTRONE; ALMEIDA, 2010, p. 85). Esta constatação corrobora os achados de Meletti (2001), Silva (2007) e Pereira, Del Prette e Del Prette (2008).

A segunda unidade temática deste plano teórico compreende trabalhos que discutem as principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, aspectos facilitadores e tendências observadas em seu processo de inserção no trabalho.

O estudo de caso empreendido por Rosa e Denari (2013), busca compreender o processo de inclusão social por meio da análise da rotina e dos serviços utilizados por um adulto com deficiência intelectual, que não está inserido no mercado de trabalho, bem como compreender suas demandas pessoais e de sua família. Para isso realizam entrevistas semiestruturadas e procedem a análise de conteúdo dos dados coletados e subdivididos nos seguinte temas: características da pessoa com deficiência, rotina, apoio de instituições, apoio de familiares e amigos da família, auxílio financeiro, oportunidades de emprego, dificuldades enfrentadas pela família, histórico educacional, necessidades do filho e da família que não são atendidas, perspectivas para o filho e perspectivas para a família.

A pesquisa destaca que a exclusão do mercado de trabalho ainda é predominante na vida da pessoa com deficiência intelectual, sujeito desse estudo, uma vez que seu processo de formação em oficinas protegidas destoa das exigências da sociedade do capital. O caso estudado evidenciou ainda que aspectos como a baixa escolaridade e a falta de formação adequada ampliam as dificuldades da pessoa com deficiência intelectual

para sua inclusão no mundo do trabalho, confirmando assim os resultados encontrados pela pesquisa de Veltrone e Almeida (2010).

Outro aspecto relevante do estudo é a importância da psicodinâmica familiar no processo de integração da pessoa com deficiência nos serviços e atividades da comunidade, bem como para sua efetiva inclusão e aceitação social. As autoras partem do pressuposto de que “a integração social desta pessoa depende, em muito, de que sua família lhe proporcione e permita usufruir do que é oferecido na comunidade” (ROSA; DENARI, 2013, p. 78). Assim, salientam a importância de favorecer a construção, pelas famílias, de estratégias conjuntas de superação das dificuldades encontradas durante o processo de socialização da pessoa com deficiência intelectual, estimulando sua autonomia e independência, ao invés do isolamento social e da superproteção observados no caso e comumente observados na dinâmica de famílias que convivem com a deficiência cotidianamente.

A Dissertação de Doval (2006) configura um estudo exploratório realizado com 40 empresas, consideradas melhores empresas para trabalhar pelo *Great Place to Work*²⁸, no período entre 1997 e 2005, em que constatou que a maioria das empresas não cumpre a Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991), que estabelece um percentual de cotas a ser preenchido com pessoas com deficiência nas empresas. Os padrões socialmente estabelecidos e a falta de acesso à educação são indicados como as principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em sua inclusão no trabalho, corroborando a constatação de Ribeiro e Carneiro (2009, p. 555), que afirmam que “sem mecanismos de indução, como a lei de cotas, dificilmente as pessoas com deficiência terão acesso ao emprego formal, já que há uma clara opção, inscrita nos critérios de recrutamento das empresas, por candidatos hígidos”.

Já Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006, p. 80) sustentam que a contratação de pessoas com deficiência é um fenômeno “recente e precedido por um lento processo histórico, no qual essas pessoas são objeto de inúmeras representações”, sendo necessário refletir sobre os impactos da regulamentação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto N.º 3.298/99 (BRASIL, 1999), nas relações estabelecidas entre as pessoas com deficiência e as empresas que as empregaram.

²⁸ O *Great Place to Work* significa “Excelente Lugar para Trabalhar” (tradução nossa). É uma empresa global de consultoria, treinamento e pesquisa, que auxilia outras empresas a construírem ambientes de trabalho considerados excelentes para se trabalhar, através da elevação do nível de confiança e da qualidade da vida profissional de seus funcionários. Surgiu nos Estados Unidos e hoje atua em 53 países ao redor de todo o mundo.

Para investigação do objeto em pauta oito trabalhadores com deficiência foram entrevistados, em empresas de Belo Horizonte/MG. Os autores concluem que, ao obrigar as empresas a contratarem a pessoa com deficiência, o dispositivo legal possibilita a vivência do trabalho e essa experiência acaba revelando significados e sentimentos ambivalentes.

De um lado, o trabalho constitui um espaço de ressignificação da participação social da pessoa com deficiência, como sujeito de direitos, capaz de contribuir produtivamente com o sustento da família. Portanto, a pessoa com deficiência se sente valorizada e “o emprego se torna fonte de uma identidade social – *sou trabalhador*” (OLIVEIRA; ARAÚJO; ROMAGNOLI, 2006, p. 82, grifo nosso). Além dos significados simbólicos que atuam na subjetividade da pessoa com deficiência, os autores destacam os significados utilitários do trabalho, ligados à conquista do dinheiro e à manutenção da saúde.

Vemos, assim, mesmo em meio a ambigüidades, o trabalho/emprego possibilita à pessoa com deficiência uma nova posição social, uma ampliação de seu campo relacional, um espaço de valoração simbólica, inclusive através do salário, com influência crucial em sua retificação subjetiva (OLIVEIRA; ARAÚJO; ROMAGNOLI, 2006, p. 83).

Além disso, considerando que, no processo de constituição do sujeito, sua trajetória pessoal é fonte de desejos e demandas, de “necessidades psicológicas, que integram sua história passada” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 24), o trabalho também pode se constituir em espaço de equilíbrio pulsional e, portanto, em fonte de prazer. Quando a tarefa executada pelo trabalhador lhe permite se expressar e participar, construindo e reconstruindo modos próprios de atuação no ambiente de trabalho, propicia descarga de energia psíquica, o que corresponde, segundo Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), a uma diminuição de carga psíquica no trabalho.

De outro lado, a “experiência do trabalho comporta vivências de sofrimento”, principalmente se as empresas não promovem a efetiva inclusão da pessoa com deficiência, se preocupando apenas em cumprir o que determina a Lei, contribuindo para que a pessoa com deficiência, embora empregada, se sinta discriminada e estranha à empresa e às pessoas.

Com efeito, se algumas empresas acolhem as PPD²⁹, no sentido efetivo de sua inclusão no ambiente de trabalho, outras as deixam à margem, pois apenas cumprem a obrigação legal de contratá-las. Nesse caso, a inclusão formal pode

²⁹ Pessoas portadoras de deficiência, conforme nomenclatura utilizada na pesquisa.

dar lugar a uma exclusão concreta. A própria lei pode ser a fonte dessa ambivalência (OLIVEIRA; ARAÚJO; ROMAGNOLI, 2006, p. 83).

Assim, “o trabalho se torna perigoso para o aparelho psíquico quando ele se opõe a sua livre atividade. [...] a energia psíquica se acumula, tornando-se fonte de tensão e desprazer” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 25).

O relato de experiência de Carvalho-Freitas, Suzano e Nepomuceno (2011) corrobora os resultados encontrados na pesquisa de Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006), que constata a ambivalência de sentimentos provocados pelo processo de inclusão no trabalho, em especial quando as empresas estão somente preocupadas em cumprir a cota imposta pela Lei. Neste caso, as pessoas com deficiência tanto demonstram satisfação em pertencer a um grupo, quanto explicitam dificuldades geradoras de uma “ansiedade persecutória principalmente com receios de não serem aceitas, acentuadas pela questão da deficiência” (CARVALHO-FREITAS; SUZANO; NEPOMUCENO, 2011, p. 314). Este relato foi realizado a partir de cinco encontros grupais, com cinco pessoas com deficiência contratadas por uma instituição pública, para identificar, com base no referencial teórico de análise grupal de Pichón-Rivière, dificuldades, facilidades e estratégias de adaptação construídas.

As autoras destacam que para lidar com as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho, as pessoas com deficiência, por um lado, verbalizam essas dificuldades e buscam junto aos setores da empresa a solução necessária, como por exemplo, a adaptação de suas condições de trabalho, e de outro, ressaltam comportamentos defensivos, fortalecidos ao longo de suas experiências de vida. Assim, ficam mais atentas a quaisquer atitudes e/ou comentários sobre si e sobre seu trabalho, bem como tentam compensar a sensação de desvantagem trabalhando mais ou mais rápido, de modo a demonstrar sua eficiência.

Outra estratégia utilizada é a não aceitação de ajuda, a fim de deixar aparente que a deficiência não as impede de realizar suas funções. Sobre isso as autoras destacam que “esse comportamento é comum quando não existe relação de confiança estabelecida e a PcD se sente sub judice, necessitando fazer a defesa de suas possibilidades” (CARVALHO-FREITAS; SUZANO; NEPOMUCENO, 2011, p. 315).

O estudo demonstrou a importância de acompanhar o processo de socialização de pessoas com deficiência, uma vez que promove o debate, estabelece uma relação dialógica entre trabalhadores com deficiência e empregadores e problematiza desafios a serem enfrentados por todos no processo de inclusão. Assim, as autoras destacam que “faz-

se necessária a sistematização de acompanhamentos em que as PcDs possam ser ouvidas e que a busca de soluções sejam construídas com elas e não para elas” (*idem, ibidem*, p. 316).

A pesquisa de pós-doutorado de Araújo (2008) também destaca a importância do acompanhamento ao processo de transição para o trabalho, mas enfoca, especificamente, a atuação de redes de apoio comunitário à pessoa com deficiência intelectual no Brasil. A pesquisadora observa que “a inserção bem sucedida no mercado de trabalho depende de todo o processo de formação da pessoa com deficiência mental e não se limita, portanto, apenas à etapa de preparação da mesma” (ARAÚJO, 2008, p.33).

O estudo de caso de Bezerra e Vieira (2012), que analisa a promoção da igualdade de oportunidade para trabalhadores com deficiência intelectual no contexto das organizações modernas, foi realizado com seis gerentes e dezenove empregados com deficiência intelectual, em quatro organizações privadas. O trabalho demonstra que não há igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, sendo ainda necessárias muitas mudanças para a promoção efetiva da igualdade e da inclusão. A pesquisa corrobora outros trabalhos analisados, que constata que as pessoas com deficiência é que acabam tendo que se ajustar às demandas e exigências sociais.

Sobre isso, Bezerra e Vieira destacam que

em todas as organizações pesquisadas, não há nenhuma flexibilidade expressiva nas atribuições dos cargos existentes para promover a inserção dessas pessoas nos postos de trabalho. As características do cargo já estão estabelecidas, e a instituição formadora seleciona, entre seus alunos, aquele que tem possibilidade de ocupar o cargo com eficiência. Consideram, apenas, algumas limitações, muito mais por medo de acidentes de trabalho e de a organização ser acionada legalmente do que devido à pessoa (BEZERRA; VIEIRA, 2012, p. 241).

Assim como constatado pela pesquisa de Veltrone e Almeida (2010), o estudo observa que as exigências do mercado de trabalho são as mesmas para as pessoas com deficiência e os demais trabalhadores que se submetem aos processos de seleção, tanto externa quanto interna. Os treinamentos realizados e os processos avaliativos tratam os “desiguais de modo igual” (BEZERRA; VIEIRA, 2012, p. 242), e fundamentam-se na racionalidade instrumental, colocada a serviço dos fins da moderna empresa capitalista e alicerçada no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Assim, tanto o homem quanto o saber que dele emana são subsumidos pela lógica do capital e convertidos em mercadorias, puros instrumentos da racionalidade.

Conforme destacado por Adorno e Horkheimer,

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais directamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema económico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. As múltiplas coisas que, segundo Bacon, ele ainda encerra nada mais são do que instrumentos: o rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p.7).

O conceito reduzido de razão, ou seja, a racionalidade instrumental, orientadora das práticas de gestão nas empresas, conforme os autores da pesquisa identificam, não contribui para emancipar o homem, não o liberta para um pensar reflexivo e com sentido. O que importa são os resultados práticos de suas ações sobre a natureza.

Em outras palavras, a racionalidade ocidental é paradoxal e contraditória, ou seja, enquanto o conhecimento moderno, técnico, científico, amplia seu horizonte, o indivíduo anulado, outra face da mesma configuração, vai perdendo sua autonomia e o seu potencial de auto-esclarecimento crítico. [...] o pensamento deixou de ser crítico e libertador. Portanto, a racionalidade crítica é paralisada pelo conceito instrumental de razão (MASS, 2011, p.26).

Consequentemente, espera-se que a pessoa com deficiência se adapte às determinações da produtividade, uma vez que todos os trabalhadores devem responder de modo eficiente às exigências da empresa para suprir as demandas materiais da sociedade. Afinal, “trabalhar a serviço de uma organização racional para suprir a humanidade de bens materiais certamente sempre representou para o espírito do capitalista um dos mais importantes propósitos da vida profissional” (WEBER, 2001, p. 62).

Lago e Mayer (2012) realizam uma revisão de literatura sobre a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual, mediante a análise das teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs da UFSCar³⁰, no período de 2001 a 2011. As sete pesquisas selecionadas, num conjunto de 264 produções pesquisadas, foram analisadas conforme o tipo; sujeitos e informantes; instrumentos; contexto; resultados e as contribuições para a área.

A pesquisa documental aponta que os trabalhos analisados vêm discutindo o processo de preparação da pessoa com deficiência intelectual, as demandas da sociedade e das empresas para este trabalhador com deficiência e as representações e significados do

³⁰ Universidade Federal de São Carlos.

trabalho. Além disso, os estudos “buscaram não só a descrição do processo de inserção das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, mas a preparação dos mesmos em ambiente natural de trabalho” (LAGO; MAYER, 2012, p.53). As autoras acabam por corroborar a pesquisa feita por Mendes *et al* (2004) de que a qualificação profissional constitui um dos principais problemas à inserção da pessoa com deficiência intelectual no trabalho.

A pesquisa de Lancillotti (2003) faz uma análise do contexto mais amplo, no qual a questão singular da inclusão da pessoa com deficiência no trabalho se insere. Destaca que os fatores apontados nas pesquisas para a exclusão “não parecem que sejam suficientes para explicar a não absorção da força de trabalho da pessoa com deficiência” (LANCILLOTTI, 2003, p. 11). Em sua pesquisa de campo, a autora faz um levantamento junto a 25 empresas públicas e privadas que empregam pessoas com deficiência em diferentes setores da economia, no estado de Mato Grosso do Sul, para apreender como o mercado tem justificado sua inserção ou não no trabalho (*idem, ibidem*). Para coleta dos dados, são aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas.

Em seu estudo, a pesquisadora concluiu que há uma preferência pela contratação de pessoas com deficiência física (67,94%), principalmente em funções administrativas, que requerem menos mobilidade. Lancillotti destaca que são trabalhadores com alto nível de escolaridade e caracterizados como deficientes leves. Estes “são fatores que evidenciam como o capital passa a incorporar os trabalhadores com deficiência à medida que se mostram capazes de se adequar à lógica do mercado” (*idem, ibidem*, p. 98).

A pesquisa observou que muitos trabalhadores com deficiência estão em situações precarizadas de trabalho (trabalho terceirizado, temporário, ilegal), onde seus direitos trabalhistas não são observados. Além desta constatação, a autora pontua que a legislação que asseguraria a absorção de pessoas com deficiência pelo mercado tem contribuído muito pouco para sua incorporação ao mercado formal. Neste sentido, ressalta que a desregulamentação do trabalho pela via legislativa, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de acesso a um emprego para as pessoas com deficiência, serve para atender às demandas do capital, uma vez que não lhes assegura os direitos trabalhistas conquistados historicamente, assim como não assegura aos demais trabalhadores sem deficiência (*idem, ibidem*).

Conclui desta forma que,

Muito mais que razões humanitárias, a solidariedade, a consciência social e o respeito à cidadania – argumentos em geral mobilizados quando se trata de

responder às necessidades das pessoas com deficiência –, as razões fulcrais para empregarem-nas passam antes pela lógica do capital. Não poderia ser diferente, já que o capital, como modo de organização social, permeia toda a sociabilidade humana (*idem, ibidem*, p. 100, grifo do autor).

Neste sentido, notamos que a formação inadequada ou mesmo a falta de qualificação profissional, dentre outros fatores geralmente apontados como barreiras à inclusão no trabalho, embora se constituam problemas que o trabalhador com deficiência enfrenta, face à sua exclusão educacional ou mesmo sua inclusão precária na escola, não explicam os fenômenos estruturais do processo excludente capitalista neste século XXI. “Essas ideias escamoteiam a face excludente dos notáveis avanços das forças produtivas alcançados no final do século XX, que fazem com que o trabalho vivo seja menos necessário” (*idem, ibidem*, 2003, p. 77).

Observamos, portanto, que as produções analisadas neste plano teórico buscam caracterizar tanto os sujeitos da inclusão (e da exclusão) quanto o processo que os inclui (e exclui). Constatam que as exigências que lhe são aplicadas não diferem daquelas que são feitas aos demais trabalhadores no capitalismo e sua não adequação a estas demandas implica em exclusão justificada pelo mercado de trabalho.

Assim, as empresas buscam mecanismos de seleção e avaliação de desempenho que as favoreçam no sentido de efetuar poucas adaptações no ambiente de trabalho, contratando, em geral, pessoas com deficiência leve, baixo comprometimento da mobilidade e em funções auxiliares, com baixo nível de qualificação.

Outro aspecto que merece destaque nos estudos realizados refere-se a como o trabalho afeta a subjetividade da pessoa com deficiência, despertando, em seu processo de inclusão, sentimentos ambivalentes de valorização pessoal e pertencimento ao grupo e de discriminação e estranhamento ao mesmo tempo. As vivências de sofrimento são constatadas quando as empresas apenas cumprem a exigência legal de contratação de pessoas com deficiência, sem se preocupar com as adequações necessárias tanto na estrutura física e quanto nas relações sociais estabelecidas entre os trabalhadores com e sem deficiência.

Por outro lado, deixam claro que as conquistas em âmbito legal significaram avanços na promoção da inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, mas pontuam inúmeros desafios a serem ainda enfrentados neste processo, inclusive o de compreender, de forma mais aprofundada e abrangente, o contexto no qual se insere a educação e inclusão/exclusão da pessoa com deficiência (*idem, ibidem*). Daí a necessidade

de ampliação das discussões e, conseqüentemente, das produções científicas que versam sobre esse objeto de estudo.

3.2 Concluindo

Com base na leitura e análise das produções científicas selecionadas, e dentro dos limites do presente estudo, observamos que as pesquisas realizadas nos últimos 12 anos têm como pano de fundo a inclusão como direito humano. Embora percorram o discurso do direito humano à educação e ao trabalho, as pesquisas e debates em torno das relações entre educação, trabalho e deficiência são construídos sobre bases teórico-metodológicas distintas, conforme caracterização nos planos teóricos e unidades temáticas tipificados neste estudo.

No plano teórico da significação estão os estudos que desvelam os sentidos atribuídos à deficiência, ao trabalho e à profissionalização do deficiente. As análises privilegiam o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo de inserção no mundo do trabalho, quer seja a sociedade, os gestores ou responsáveis pela contratação de pessoas com deficiência nas empresas, funcionários sem deficiência ou o próprio sujeito com deficiência.

Ao todo, foram lidas nove pesquisas situadas nesse plano teórico, o que corresponde a 30% do total das pesquisas levantadas. Embora discutam os significados do processo de inclusão e exclusão no trabalho, ainda assim não se debruçam sobre os significados das categorias inclusão e exclusão, problematizando seu sentido no contexto capitalista contemporâneo. Por outro lado, trazem contribuições valiosas sobre os modos de pensar a deficiência historicamente, demonstrando que essas percepções conduzem as ações direcionadas às pessoas com deficiência, tanto no espaço do trabalho, quanto na sociedade de modo geral.

Observam que critérios de valoração como a normalidade e a utilidade da pessoa com deficiência predominam no mundo do trabalho, como resultado de uma visão médica sobre a deficiência, que pressupõe a existência de um padrão socialmente aceito, considerado este o padrão da normalidade. Aquilo que não se enquadra nesse padrão deverá se adequar, sendo útil à sociedade que o acolhe.

As pesquisas ainda destacam a importância do trabalho e da profissionalização da pessoa com deficiência a partir de seu próprio ponto de vista. Observam que o trabalho representa reconhecimento social e possibilidade de superação da visão que anula o

potencial da pessoa com deficiência, admitindo sua capacidade produtiva e de participação. Assim, comporta sentimentos vívidos de valoração positiva da pessoa com deficiência. Todavia, é importante ressaltar que o sistema do capital nos impele a competir e acaba considerando incapazes e fracassados aqueles que não se ajustam às exigências modernas, justificando assim o processo excludente do capitalismo pelos significados tácitos (e explícitos) da ideologia das competências.

Os estudos do plano teórico da relação trabalho e educação questionam como a realidade social é produzida, fundamentados, predominantemente, nos construtos marxistas. Deste modo, ressaltam como se estabelecem as relações entre o trabalho e a educação no contexto capitalista, a partir da década de 90, procurando desvelar como a formação e profissionalização da pessoa com deficiência têm respondido às demandas do capital na contemporaneidade, face às mudanças e transformações no mundo do trabalho.

Embora este plano teórico responda por cerca de 26% dos trabalhos analisados, o conjunto dos estudos analisados sobre a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho trazem, em seu bojo, uma análise do contexto em que a inclusão se efetiva e, contraditoriamente, em que a exclusão se perpetua.

Nesta direção, destacam que o modelo de produção capitalista, essencialmente excludente, acaba por moldar o trabalhador com deficiência para que se ajuste à necessidade competitiva de produzir lucro e, portanto, de se reproduzir. Assim, o mercado não exige do trabalhador com deficiência mais do que exige dos demais trabalhadores, tampouco não os poupa do processo de exploração, intensificação e estranhamento do trabalho face às deficiências que apresenta, embora as use como justificativa para sua “inadequação” ao mundo do trabalho atual: exigente, dinâmico e eficiente.

Já o plano teórico das políticas públicas, que responde por apenas 10% dos trabalhos selecionados para estudo, analisa a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho a partir do estudo do referencial legal e dos marcos jurídicos que garantiram a essa pessoa o direito à educação e ao trabalho, num movimento que busca apreender as mudanças nos discursos e nas práticas sociais, após vigência dos referidos determinantes legais. Assim, a análise do *corpus* teórico deste estudo demonstra que a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho tem sido uma resposta tanto à pressão social, provocada pela tensão entre classes, que caracteriza o movimento antagônico e contraditório de forças do capital, quanto da determinação legal imposta pela Lei 8.213/91 e regulamentada pelo Decreto 3.298/99.

Finalmente, o plano teórico da caracterização e análise do contexto de inclusão/integração no trabalho, que concentra a maior parte das pesquisas analisadas por este estudo (33,33%), apresenta os perfis demandados aos trabalhadores com deficiência pelo mercado de trabalho, ressaltando que as exigências são as mesmas para pessoas com e sem deficiência. Além disso, esse plano teórico discute o próprio processo de inserção no trabalho, ressaltando características facilitadoras ou não desse processo. As constatações fortalecem as conclusões de outras pesquisas, inclusive situadas em outros planos teóricos, que observam a obediência do mercado de trabalho aos ditames do capital, em consonância com a lógica que sustenta o modelo capitalista vigente.

Outra questão, no entanto, que merece aprofundamento e que tem instado as pesquisas científicas no Brasil, em especial as situadas no plano teórico das relações entre trabalho e educação, é o processo excludente do modo de produção capitalista paradoxalmente situado num contexto sócio-histórico de luta pela inclusão social. Neste sentido, a discussão dos significados das categorias inclusão e exclusão e os sentidos que lhe são atribuídos no contexto capitalista de produção constituem reflexão importante para compreensão da participação e atuação da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, bem como para desvelar processos antagônicos e que escondem, pela superfície incluyente que revelam, a estrutura excludente que produzem.

A presente discussão mostra que as pesquisas e debates empreendidos na área estão concentrados nos planos teóricos da significação e da caracterização e análise do contexto de inclusão/integração no trabalho. Dos trabalhos analisados, 80,01% tratam das deficiências de modo geral ou de outras deficiências, alguns inclusive excetuando a deficiência intelectual. De 30 estudos analisados, apenas cinco tratavam especificamente do trabalhador com deficiência intelectual e um analisava o perfil de trabalhadores com deficiência intelectual ou física, o que corresponde a 19,99% do total, como mostra o Quadro 3 abaixo.

**QUADRO 3 – TRABALHOS ANALISADOS CONFORME O TIPO DE DEFICIÊNCIA
2001 – 2013**

Tipo de Deficiência	Número de trabalhos analisados
Deficiência Auditiva	01
Deficiência Visual	02
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	05
Deficiência Física	01
Deficiência Auditiva e Física	01
Deficiência Intelectual e Física	01
Deficiências em geral	19
TOTAL -----	30

A revisão de literatura feita por Lago e Mayer (2012) também demonstrou que um percentual significativamente menor de estudos se debruça sobre a relação trabalho e pessoa com deficiência intelectual. Das 264 produções científicas do PPGEs da UFSCar, levantadas no período de 2001 a 2011, apenas sete tratavam diretamente sobre o tema.

Apesar do menor número de pesquisas sobre a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho, os estudos na área vêm se intensificando a partir da década de 90, o que nos permite fazer algumas inferências sobre as razões para o crescimento das pesquisas sobre a temática. Três aspectos, que estão inter-relacionados, parecem nos apontar alguns caminhos para elucidarmos as razões disto: a) A ampliação, já no final da década de 90, do acesso ao trabalho e emprego às pessoas com deficiência, a partir da implementação das Leis Federais nº 8112/90³¹ e 8.213/91, reconhecidas como leis de estabelecimento de cotas empregatícias no Brasil; b) A intensificação das experiências educacionais inclusivas, no início do século XXI, com a promulgação do Decreto nº 3.956/2001³² e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008; e c) O predomínio do discurso da inclusão.

A reserva de vagas em concursos e em empresas privadas há pouco mais de 20 anos, por meio dos dispositivos legais acima mencionados, embora se constitua em

³¹ Lei federal que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Em seu Art. 5º, § 2º garante às pessoas com deficiência o direito de se inscreverem em concurso público e lhes destina até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso. (BRASIL, 1990)

³² Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. Para isso, o Artigo III determina que os Estados Partes devam comprometer-se a tomar as medidas necessárias para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação de serviços, programas e atividades tais como o emprego e a educação. (BRASIL, 2001)

importante instrumento de aumento da participação da pessoa com deficiência no trabalho, ainda resvala nos interesses econômicos do capitalismo. Assim sendo, as pessoas com deficiência intelectual não correspondem à primeira opção do empregador por não possuírem a escolaridade e as competências exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Portanto, estamos em processo de construção de uma prática que se vê tensionada pelas contradições do capital, logo, em espaço de luta pela participação dos sujeitos em todas as esferas sociais. Este processo necessita ser melhor compreendido e estudado e é por essa razão que vislumbramos, a partir da década de 90 e início deste século, um crescimento significativo das pesquisas na área.

De outro lado, são mais recentes ainda os marcos legais de construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil. Até pouco tempo atrás, as crianças e jovens com deficiência intelectual ainda eram atendidos em classes ou escolas especiais, limitando assim as possibilidades educacionais de formação desses sujeitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz que

na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, *formação para a inserção no mundo do trabalho* e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 10, grifo nosso).

Ao fazê-lo, abre novas possibilidades de formação e qualificação profissional da pessoa com deficiência intelectual no âmbito dos sistemas educacionais públicos de todo o país, o que antes era feito, quase que exclusivamente, por entidades filantrópicas ou instituições privadas, como, por exemplo, as APAE's.

Embora a perspectiva da inclusão e a implantação do atendimento educacional especializado (AEE) tenham ampliado a participação da pessoa com deficiência intelectual nos sistemas educacionais, reconhecendo, por meio da política específica, seu direito à educação especial inclusiva desde a educação infantil, passando por todos os níveis, etapas e modalidades, ela o fez muito recentemente. Sendo assim, as pesquisas acabam por refletir o campo empírico de seus estudos, ampliando o olhar para a pessoa com deficiência intelectual na medida em que esta vai sendo incorporada aos processos educacionais inclusivos no Brasil.

O outro aspecto que parece estar relacionado a este crescimento mais recente das pesquisas sobre a pessoa com deficiência intelectual, refere-se à predominância do

discurso da inclusão na sociedade da exclusão. Conforme destaca Lancillotti (2003, p. 95), “o objetivo de integração (ou de inclusão) só se coloca em uma sociedade excludente, e esta é uma marca da sociedade capitalista”. Deste modo, só se justifica o estudo da inclusão porque a exclusão existe. Há, portanto, uma tendência das pesquisas em analisarem os fatores que contribuem e que não contribuem para o processo de inclusão da pessoa com deficiência (em que pesem os processos contraditórios de inclusão que se efetivam em contextos excludentes). Estando as pessoas com deficiência intelectual, em geral, excluídas do mundo do trabalho (e mesmo dos processos educacionais, “agora inclusivos”), estas acabam constituindo assim objeto secundário dos estudos.

Observamos que a discussão sobre o papel e o significado do trabalho para o homem contemporâneo, com deficiência ou não, constitui reflexão importante e ainda necessária para compreensão do atual processo de reestruturação produtiva do capital neste século XXI. Nesta perspectiva, este estudo contribui com as discussões e o aprofundamento teórico sobre as concepções e relações entre deficiência e trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

Levantamos, portanto, a necessidade de discussão dos significados atribuídos e das práticas vivenciadas nos processos considerados includentes e excludentes, de modo a desvelar conceitos, sentidos e discursos que efetivamente promovam a participação, o acolhimento, a diversidade, o respeito, a solidariedade e a dignidade humana.

4 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

Apresentaremos nesta sessão a caracterização do CEEE Helena Antipoff, *locus* que compõe o contexto de pesquisa deste estudo de caso. Com isso, objetivamos apreender, nas concepções e práticas educacionais de sua equipe técnico-pedagógica, fatores que contribuem – e que não contribuem – para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Os dados coletados são fruto da etapa de análise documental e da utilização do procedimento de Grupo Focal, conforme detalhado na metodologia desta pesquisa.

A partir do discurso de suas educadoras, são apresentados dados referentes aos serviços oferecidos e à forma de acolhimento e encaminhamento para esses serviços; à terminalidade; ao encaminhamento para o mercado de trabalho; às estratégias de inclusão utilizadas pelo Centro e à configuração do mercado quanto à escolaridade e às ocupações. Concluiremos apresentando uma análise das concepções de deficiência, inclusão e exclusão expressas nos relatos do grupo focal, tentando perceber como essas concepções possivelmente interagem com o processo de inclusão e exclusão no trabalho.

4.1 O locus da pesquisa

O CEEE Helena Antipoff, pertencente à rede pública estadual de ensino de São Luís/MA, é responsável pela oferta de atendimento educacional específico aos jovens e adultos com Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Síndromes e Deficiência Intelectual associada à Deficiência Física e à Deficiência Auditiva leve e seu encaminhamento para o mundo do trabalho, objetivando o seu desenvolvimento nas dimensões “socioafetiva, cognitiva, física, cultural e profissional” (MARANHÃO, 2009, p. 10).

O Centro tem 32 anos de existência e está localizado no bairro do Ipase, zona urbana da região metropolitana de São Luís, atuando na Educação Especial desde 23 de abril de 1982. Desde sua criação, por meio do Decreto n.º 9032, de 17 de fevereiro de 1983 (MARANHÃO, 1983), vem trabalhando com a formação profissionalizante, em nível básico, visando à inserção produtiva de pessoas com deficiência. O nome da instituição é

uma homenagem à psicóloga russa Helena Antipoff, por sua significativa contribuição à causa da Educação Especial no Brasil, na primeira metade do século XX.

Atende atualmente cerca de 270 alunos com deficiência, nos turnos matutino e vespertino, em prédio próprio, com ampla área construída, em que funcionam os setores administrativo e pedagógico da instituição. Os jovens atendidos em suas dependências contam com atendimento odontológico, biblioteca, refeitório, laboratório de informática, quadra poliesportiva e 21 salas para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas e atividades complementares nas áreas de artes e educação física. Dois ônibus atendem a clientela da instituição com comprometimento de mobilidade, necessidade de acompanhamento ou que residem em locais muito distantes.

Uma equipe multiprofissional constituída de duas psicólogas, duas terapeutas ocupacionais, três fisioterapeutas, uma assistente social, duas pedagogas, dois enfermeiros compõem o corpo técnico-pedagógico da instituição, que atende ao aluno em suas especificidades, desde o seu ingresso, e durante todas as etapas pelas quais ele passa, até o seu processo de desligamento (MARANHÃO, 2009).

O trabalho do CEEE Helena Antipoff respalda-se em instrumentos normativos e convenções nacionais e internacionais que preveem o atendimento educacional à pessoa com deficiência, respeitadas suas necessidades específicas e seus direitos mais básicos.

Dentre os direitos básicos assegurados pela legislação em vigor estão a educação e o trabalho, garantidos pelo Art. 2º do Decreto n.º 3.298/99³³, além dos direitos que propiciam o bem-estar pessoal, social e econômico à pessoa com deficiência. O mesmo Decreto estabelece como uma de suas diretrizes a ampliação de “alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2).

No Maranhão, o Conselho Estadual de Educação – CEE/MA editou a Resolução N.º 291/2002, estabelecendo normas para a Educação Especial na Educação Básica, normatizando assim o funcionamento do CEEE Helena Antipoff e demais centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública estadual de ensino.

O Art. 28 da referida Resolução viabiliza legalmente o funcionamento do CEEE Helena Antipoff, ao caracterizar seu público-alvo. Fica, portanto, definido que,

³³ Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual orienta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dispõe sobre as normas de proteção da pessoa com deficiência para garantia de seus direitos básicos.

Art. 28 - A partir de 14 anos, os alunos com necessidades educacionais especiais, podem receber, em caráter extraordinário e de acordo com a opção das famílias, *educação profissional nas oficinas pedagógicas* das escolas especiais ou das instituições educacionais especializadas, quando esgotados todos os recursos da escola regular para prover adequadamente esta modalidade de educação ou quando, em razão da complexidade de suas necessidades especiais, demandarem apoios e ajudas intensos e contínuos para acesso ao currículo (MARANHÃO, 2002, p. 7, grifo nosso).

O atendimento e a organização dos Centros também estão previstos pelo Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Estado, que em seu Inciso I, Art. 84 define que

I – Os Centros de Ensino Especial são organizações que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de escolarização e de preparação para o trabalho, contando com o apoio e equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos, com estrutura pedagógica que permite o desenvolvimento de uma ação educativa ampla, que vai da prevenção das deficiências à *inclusão escolar e social* dos educandos com necessidades educacionais especiais (MARANHÃO, 2008, grifo nosso).

Portanto, mediante a garantia de apoio especial³⁴ ao processo de colocação no mercado de trabalho, e com respaldo na exigência de cumprimento de cotas empregatícias para pessoas com deficiência pelas empresas privadas, os serviços oferecidos pelo CEEE Helena Antipoff concorrem para a equiparação de oportunidades e o acesso ao trabalho, previstos pelo Decreto n.º 3.298/99, como veremos a seguir.

4.2 O acolhimento, os serviços oferecidos e a terminalidade

O acolhimento e encaminhamento do jovem com deficiência para os serviços que o CEEE Helena Antipoff oferece são feitos a partir de uma anamnese para definir se esse jovem se adequa, realmente, ao público-alvo do Centro. Esta anamnese serve para investigar a história de vida do sujeito, desde sua concepção até sua procura pelo atendimento especializado. O sujeito também é avaliado, em particular pela pedagoga e pela psicóloga, que fazem em conjunto uma síntese de avaliação diagnóstica e autorizam, ou não, sua matrícula no Centro.

Em conformidade com o PPP do Centro, os serviços oferecidos pelo CEEE Helena Antipoff pretendem atender aos propósitos das três etapas que compõem seu

³⁴ Segundo o Decreto n.º 3.298/99, Art. 35, § 3º, “consideram-se apoios especiais a orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade” (BRASIL, 1999).

processo de formação e colocação no trabalho, descritas a seguir: a) preparação para o trabalho; b) qualificação para o trabalho e c) colocação no trabalho (MARANHÃO, 2009).

4.2.1 Etapa de preparação para o trabalho

A preparação para o trabalho envolve todas as atividades desenvolvidas em sua trajetória educacional, desde seu acolhimento pela equipe técnica e multiprofissional do Centro até o momento do seu encaminhamento para a sala de formação para o trabalho e para os cursos de qualificação que concluem a segunda etapa, oferecidos em parceria com o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC³⁵.

As atividades de preparação para o trabalho englobam tanto a identificação das competências e habilidades básicas e dos interesses dos sujeitos, que serão explorados e fortalecidos pelas oficinas pedagógicas e pelo programa de competência de vida, bem como pela oferta concomitante de atividades complementares como arte, educação física, dança, psicomotricidade e informática.

Depois de autorizada sua matrícula, o discente é encaminhado para a sala de identificação de competências e habilidades – SICH, onde sua atuação e interesses serão considerados em todo o percurso formativo até o seu desligamento como aluno, de acordo com as etapas de formação.

A coordenadora pedagógica do turno matutino destaca que esse período em que ele fica na SICH serve para que ele seja observado em diversos aspectos.

[...] é o tempo de a gente fazer uma análise dos exames clínicos que ele traz, do fisioterapeuta, do terapeuta ocupacional, para saber que atividades físicas ele pode desenvolver; se existe alguma patologia, por exemplo, se ele tem algum problema de visão que prejudique ele na oficina de trabalhos manuais, pela questão do uso de coisas pequenas, para que a gente possa estar encaminhando ele para a oficina que melhor corresponder às competências e habilidades que ele traz, para que a gente possa desenvolver outras, aí ele tem um período de oito anos pra vivenciar as oficinas (ANA).

Assim, os alunos passam por um período de adaptação, para serem melhor encaminhados ou para as oficinas pedagógicas ou para as atividades de competência de vida, que proporcionem o fortalecimento de sua autonomia cotidiana. O intuito desse

³⁵ O chamado Sistema S corresponde a um conjunto de nove instituições ligadas a atividades profissionais diversas. Dentre essas instituições, destacamos o SENAI e o SENAC, que têm realizado, nos últimos anos, cursos de qualificação para atuação no mercado de trabalho para os alunos do CEEE Helena Antipoff.

momento de observação, mediante múltiplas sondagens realizadas pelo professor da SICH e pela equipe multiprofissional, é perceber quais as oficinas e atividades que melhor se adequam ao seu perfil, bem como aos seus interesses, conforme destacado por Ana.

4.2.1.1 As oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas do CEEE Helena Antipoff são organizadas com o objetivo de desenvolver competências e habilidades julgadas necessárias à inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Assim, com base nos quatro pilares da educação para o século XXI³⁶, propostos pelo Relatório Delors para a UNESCO (UNESCO, 2010), o Centro propõe em seu PPP a realização de oficinas pedagógicas que possam conferir aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia; além de trabalhar técnicas e comportamentos que serão demandados pelo trabalho e garantir que o jovem ingresse na etapa seguinte, de qualificação para o trabalho (MARANHÃO, 2009).

Sobre os serviços oferecidos a coordenadora pedagógica reflete que

[...] o que o Helena busca é uma *autonomia de vida*. É uma autonomia de vida de forma geral, tanto no mercado, quanto a gente também oferece condições, através do trabalho autônomo, digamos, [...] de ensinar um ofício para que o aluno tenha condições de buscar essa autonomia de vida, de buscar esse espaço em sociedade. Então, resumindo, para mim, de diversas formas o que o Helena oferece é uma autonomia de vida para esse aluno (ANA).³⁷

Atualmente, o CEEE Helena Antipoff oferece as oficinas de Encadernação e Xerox, de Reciclagem de Papel, de Trabalhos Manuais, oficina de Cerâmica, Laboratório de Alimentação e Nutrição e Oficina de Jardinagem e Paisagismo. Segundo o PPP do Centro, estas oficinas pedagógicas “oportunizam aos alunos com deficiência intelectual e múltipla a aprendizagem das habilidades básicas, específicas e de gestão, tendo em vista a preparação para o trabalho e a convivência na comunidade” (MARANHÃO, 2009, p.30).

Segundo Tanaka e Manzini (2005), as pesquisas têm apontado que a falha no processo de formação e qualificação profissional é um dos aspectos que podem dificultar a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho.

No Brasil, essa formação tem frequentemente ocorrido por intermédio de programas desenvolvidos por oficinas pedagógicas ou protegidas de instituições de ensino especial. Entretanto, existem críticas em relação aos procedimentos que esses programas utilizam, por considerar que as atividades comumente

³⁶ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

³⁷ Torna-se imperioso salientar que durante as falas dos entrevistados buscou-se destacar elementos que julgamos relevantes para a compreensão do contexto explorado por meio do uso de *itálico*.

ensinadas, como artesanato, tapeçaria e marcenaria, são selecionadas mais em função dos recursos materiais disponíveis e da tradição institucional do que da demanda do mercado de trabalho, pouco contribuindo para efetivamente qualificar essa população (TANAKA; MANZINI, 2005, p.275).

O aspecto da tradição, como ressaltado pelos autores, fica evidente na estrutura curricular do Centro que, na última década, não sofreu nenhuma alteração na tipificação de suas oficinas pedagógicas. Ainda permanece arraigado, nas concepções e práticas educacionais, o pressuposto da aprendizagem pelo concreto e, conseqüentemente, a intensa divisão entre trabalho manual e intelectual. O desafio parece ceder lugar ao treino, característico das práticas adaptativas do movimento de integração na escola regular.

O aspecto agravante dessa prática adaptativa/integrativa está no fato de se insistir para que o treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só “*aprendem no concreto!*” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 20, grifo do autor).

A exemplo disso, podemos citar a utilização (de)limitada das novas tecnologias, uma vez que as atividades complementares de informática educacional privilegiam o aspecto mais lúdico da tecnologia, “com a criação de desenhos, pinturas e texto” (MARANHÃO, 2009). Reconhecemos a importância da ferramenta tecnológica no processo ensino-aprendizagem, mas acreditamos que o jovem com deficiência intelectual possa ser mais (e melhor) desafiado neste processo. Além disso, se estamos em “novos” tempos, de informatização das comunicações, há que se pensar em propostas de formação profissional que considerem as demandas da contemporaneidade.

4.2.2 Etapa de qualificação para o trabalho

A etapa de qualificação para o trabalho corresponde ao momento da sua formação específica para atuação em serviço e sua inclusão no mundo do trabalho, por meio da formação para o trabalho e da habilitação profissional.

Após o trabalho pedagógico que é realizado nas oficinas e da formação geral proporcionada pelas atividades complementares, os alunos considerados aptos para serem encaminhados para o mercado de trabalho em São Luís, conforme avaliação feita pela equipe técnica, vão para a sala de formação para o trabalho, que conta com uma professora, responsável pelo desenvolvimento de atividades de treinamento para o trabalho no ambiente escolar.

Nesta fase da etapa de qualificação para o trabalho, a pessoa com deficiência intelectual é preparada para o exercício de atividades profissionais nas quais poderá ser empregada posteriormente, no momento de sua inclusão laboral, sendo trabalhados os comportamentos considerados necessários para a sua atuação no contexto de trabalho. É também nesta etapa, de acordo com a observação da professora da sala de formação para o trabalho, que esses alunos são encaminhados para o estágio remunerado e/ou para a habilitação profissional. Sendo assim, são trabalhadas habilidades específicas para atuação do jovem em serviços de operação comercial, em empresas que atuam no mercado varejista de alimentos (embalagem, reposição, atendimento); serviços de higiene e limpeza; trabalhos administrativos auxiliares e de almoxarifado e serviços de hotelaria nas funções de camareiro e copeiro.

Essa primeira fase visa, por meio de atividades práticas, desenvolver o potencial laborativo do aluno para executar e produzir trabalho com qualidade, quantidade e responsabilidade na função que será colocado futuramente no mercado competitivo de trabalho (MARANHÃO, 2009, p.34).

É importante destacar que para aperfeiçoamento dos conhecimentos referentes aos serviços de hotelaria, o Centro previu, quando da elaboração do seu PPP, a implantação de uma sala específica, ambientada para realização das atividades de camareiro e copeiro, no entanto, devido a questões administrativas junto ao órgão gestor, esta sala nunca foi implantada. Sobre isso, a coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho destaca que a implantação desta sala é uma necessidade, pois “vem oportunizar a empregabilidade em vários setores. [...] em hotel, em hospitais, em clínicas, no próprio supermercado. Então eu vejo a hotelaria como uma necessidade dentro da escola” (CECÍLIA). O relato de Cecília corrobora o fato de que há uma necessidade (e um desejo) de reformulação das oficinas atualmente oferecidas pela instituição, conforme discutido anteriormente.

Após avaliação da professora da sala de formação para o trabalho e acompanhamento da equipe multiprofissional do desempenho do aluno nas atividades da sala, os alunos são encaminhados para estágio remunerado (em parceria com a SEDUC), ou para o mercado de trabalho. O desempenho é avaliado a partir de instrumentos e técnicas diversificadas: estudo de caso; observações do desempenho em sala; avaliações periódicas e fichas de acompanhamento individual.

Os alunos são contratados por empresa terceirizada, para serviços de higiene, limpeza e recepção nos Centros de Educação Especial e escolas pertencentes à rede pública

estadual e em outros espaços, públicos e privados, em que se fizer necessária sua contratação. Durante um ano, eles são observados pela equipe para verificar sua evolução, principalmente no que se refere à autonomia no trabalho, e possibilidades de serem conduzidos ao mercado de trabalho competitivo. Na possibilidade de ainda não estarem aptos para esse encaminhamento, poderão ser reconduzidos para o estágio por mais um ano.

Para o estágio remunerado que se realiza na própria escola, seguem aqueles alunos cujo desempenho é avaliado ainda como insuficiente para sua inclusão no mercado ou em outras instituições, sendo necessária a observação de sua atuação em serviço.

Além das atividades na sala de formação para o trabalho, os alunos participam de cursos de habilitação profissional, oferecidos pelo CEEE Helena Antipoff, em parceria com o Sistema S, com carga horária mínima de 120 horas, trabalhadas tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. Os cursos oferecidos são os de operador de supermercado, agente de limpeza urbana, camareiro, copeiro, auxiliar de cozinha, rotinas administrativas, auxiliar de almoxarifado, logística empresarial, informática básica, panificação e confeitaria e outros. Este momento da formação finaliza a etapa de qualificação para o trabalho, habilitando os jovens e adultos com deficiência intelectual para a próxima etapa, a de colocação no trabalho.

4.2.3 Etapa de colocação no trabalho

Como o próprio nome revela, esta etapa consiste em encaminhar para uma vaga disponível no mercado de trabalho competitivo, o jovem e/ou adulto com deficiência intelectual, acima de 17 anos, que já tenha passado por todo o processo formativo nas duas etapas anteriores e se mostre apto a realizar uma atividade laboral, “considerando suas aptidões físicas, aspirações pessoais e seu potencial, assim como as possibilidades de colocação no mundo do trabalho” (MARANHÃO, 2009, p. 36).

O PPP do CEEE Helena Antipoff prevê duas modalidades de colocação no trabalho: o emprego competitivo tradicional e o trabalho autônomo. Ambas são definidas pelo Decreto n.º 3298/99, ao estabelecer as formas de inserção no trabalho, que possam, mediante estratégias diversas, garantir o direito ao trabalho como forma de inclusão social e econômica de todas as pessoas, com deficiência ou não. O referido Decreto prevê a ampliação das “alternativas de inserção econômica” da pessoa com deficiência, mediante sua qualificação profissional e inclusão no trabalho, tanto em regime especial de trabalho

protegido ou apoiado, quanto na modalidade competitiva. Em seu artigo 35, ficam as modalidades de inserção produtiva assim definidas:

I - **colocação competitiva**: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais;

II - **colocação seletiva**: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização; e

III - **promoção do trabalho por conta própria**: processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas, mediante trabalho autônomo, cooperativado ou em regime de economia familiar, com vista à emancipação econômica e pessoal (BRASIL, 1999, p. 8, grifo nosso).

Embora o PPP preveja o incentivo ao trabalho autônomo como forma de colocação no trabalho, essa e outras formas de inserção são preteridas pela instituição, que acaba privilegiando a colocação competitiva.

Cecília, coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho, relata, com certa angústia, que os alunos que não são encaminhados para o mercado de trabalho competitivo, deixam de ser explorados em toda sua potencialidade e acabam sendo “devolvidos para a sociedade sem função”, admitindo ser esta uma estratégia que considera excludente dentro da proposta do Centro, como veremos mais adiante. Todos os serviços oferecidos são pensados para que, ao fim de seu percurso, o aluno considerado apto pela equipe multidisciplinar possa ser, portanto, encaminhado para o mercado de trabalho, em empresas privadas, que atuam na capital do estado.

Após avaliação da professora responsável pelo encaminhamento ao trabalho, as equipes multidisciplinar e do Programa de Inclusão do CEEE Helena Antipoff avaliam o perfil tanto do aluno quanto das vagas existentes no mercado. Os técnicos do Programa de Inclusão realizam ainda o acompanhamento de todo o processo de encaminhamento para o emprego, desde a elaboração do currículo e orientações junto às famílias quanto aos documentos necessários à contratação até o momento da entrevista na empresa. Neste sentido, dialogam tanto com o jovem com deficiência a ser incluído, quanto com sua família ou cuidadores responsáveis por ele e com a empresa contratante, buscando contribuir para a construção de um ambiente inclusivo para o jovem em transição. Segundo relato da coordenadora do referido programa, o trabalho de toda equipe do Centro é feito em conjunto com a professora que avalia e encaminha o aluno para colocação competitiva.

Ao comentar a relação da equipe do programa de inclusão com a professora da sala de formação, Cecília destaca: “no processo da formação nós também vamos sempre lá

[...]. Falamos do mercado, falamos das condições, das opções, falamos da necessidade do bom desempenho. São três segmentos que giram ao mesmo tempo”.

Esse discurso é reforçado pela coordenadora pedagógica que afirma:

Pela própria vivência da Cecília e pelo próprio acompanhamento – isso é fundamental, gente: o acompanhamento, o estar próximo. Então, como a gente está sempre próximo, como essa troca de informações e esse desempenho desse aluno é acompanhado, [...] ela tem um perfil de cada aluno e ela sabe as funções que esses alunos, que cada emprego daquele, que cada vaga, cada cargo tem que desempenhar lá. [...] Então assim, essa seleção, essa pré-seleção e esse encaminhamento, a gente já manda, já antecipa até esse trabalho para a própria empresa: essa pessoa tem esse perfil, essa aqui tem esse perfil. Por esse caminhar dela junto com o pessoal da sala de formação (ANA).

São considerados pré-requisitos para inclusão no mundo do trabalho, conforme PPP do Centro: a) ser ex-aluno ou ser aluno matriculado no CEEE Helena Antipoff ou ser aluno da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino; b) ter condições de se locomover de forma independente ou ter alguém que o auxilie, de modo que isso não se constitua em barreira para sua inclusão; e c) ser independente nas atividades de vida autônoma (AVAs)³⁸.

O tempo de permanência na instituição é de até oito anos, mas bastante flexível e específico de cada aluno no que se refere à vivência das oficinas pedagógicas e da sala de formação para o trabalho. O tempo é o tempo de cada um: respeitados os diferentes interesses, as diferentes habilidades, o ritmo próprio de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. Sobre isto, destaca a coordenadora pedagógica:

Vai muito da resposta do aluno, do desempenho. Não tem como a gente fechar. Por quê? Porque a resposta ela pode vir mais rápido do que a gente pensa ou a resposta pode ser mais lenta. Ou, por mais que a gente tenha percebido que aquele aluno tem condições de estar na Oficina de Cerâmica, ele não se identificou. [...] Encerradas todas as tentativas, vamos mudar de oficina, vamos ver pra onde ele pode ir que ele vá se dar bem, que ele vá se desenvolver melhor (ANA).

Este entendimento reflete uma compreensão de aprendizagem que leva em consideração mecanismos próprios de seleção e organização dos conteúdos e processos de aprendizagem, uma vez que a forma como aprendemos é resultado da maneira peculiar “de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

³⁸ A partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, as atividades de vida diária (AVD) passam a ser chamadas também de atividades de vida autônoma (AVA) e, como o próprio nome aponta, compreendem o exercício de atividades para a autonomia individual e social da pessoa com deficiência em seu dia a dia, como alimentar-se, vestir-se, aprender hábitos de higiene pessoal, comunicar-se, deslocar-se ao trabalho utilizando transporte público, conhecer o sistema monetário, entre outras ações que o auxiliam em sua vida diária e na relação com o outro.

4.3 O encaminhamento para o mercado de trabalho e as ocupações

Depois de serem cumpridas as etapas de preparação e de qualificação para o trabalho, os alunos são avaliados pela professora da sala de formação, mediante a observação que ela faz do seu desempenho nas atividades práticas e de treinamento laborativo. Essa avaliação permite que ela faça o encaminhamento adequado ao seu nível de desenvolvimento e autonomia, indicando sua inclusão no estágio remunerado, caso ainda necessite ser observado em serviço, ou no mercado competitivo de trabalho. Esta indicação é avaliada pela equipe multiprofissional e pela equipe de inclusão no trabalho, que é responsável por sua colocação e acompanhamento em serviço nas empresas privadas de São Luís/MA.

A equipe do programa de inclusão leva em consideração, para a seleção dos jovens a serem encaminhados, as demandas do mercado de trabalho na capital: quais ocupações e atividades mais empregam, em quais setores da economia, vantagens oferecidas, condições de trabalho, horário de serviço, função oferecida, exigências de escolaridade e outras relacionadas às competências adquiridas em formação.

Além disso, a equipe responsável pela colocação avalia também o posto de trabalho face às condições de desenvolvimento da tarefa e aos desejos manifestos pelo aluno:

Eu estou com o caso de um menino, que eu estou tentando estudar a construção civil para ele, porque é um desejo dele ir pra construção civil. Eu não gosto de encaminhar ninguém pra construção, acho muito pesado, mas ele: “não, eu quero é isso”, então eu vou lá na empresa, vou estudar para ver (CECÍLIA).

A coordenadora do programa destacou, no entanto, que a necessidade de ir até à empresa para estudar o posto de trabalho e sensibilizar os empregadores quase não existe nos dias atuais. “Hoje o leque de opções das empresas é enorme. Então, a gente não precisa mais estar indo para a empresa. [...] O que a gente mais tem aí é vaga. A Empresa “X” então, é vaga a perder de vista”, observa Cecília.

A fala da coordenadora Cecília é reveladora da mudança histórica e política pela qual passou a inclusão da pessoa com deficiência no trabalho. Quando ela afirma que “não precisa *mais* estar indo para a empresa” indica que anteriormente esta ação era necessária, como forma de sensibilização da classe empresarial para a contratação de pessoas com deficiência. Com a aprovação da Lei de Cotas, a exigência de preenchimento de parte das vagas com trabalhadores com deficiência acaba contribuindo para que o

movimento seja agora invertido: as empresas é que precisam procurar candidatos e atender ao dispositivo legal, mesmo que a contragosto. Esse movimento é percebido nos relatos dos funcionários responsáveis pela contratação nas empresas, pelas mães das pessoas com deficiência intelectual contratadas e até pelos próprios sujeitos com deficiência intelectual, como veremos no item 5, no relato e análise dos casos desta pesquisa.

Outro aspecto a ser destacado, face à complexidade do atual momento de reestruturação produtiva, é o da ampliação do trabalho simples, resultante da fragmentação e precarização dos processos de trabalho, contraditando o discurso de que as pessoas necessitam de formações mais abrangentes e em níveis cada vez mais elevados. Essa ampliação abre espaço (e vagas) para as pessoas com deficiência intelectual em funções mais simplificadas, considerando que elas já estão devidamente treinadas para executá-las.

Após o processo de seleção e contratação, que é conduzido conforme as normas de cada empresa, a equipe técnica do programa de inclusão realiza visitas periódicas ao ambiente de trabalho para acompanhar os jovens e adultos em serviço e fazer as intervenções necessárias para sua melhor adaptação ao novo contexto. Essas intervenções incluem desde a realização de palestras aos funcionários, em planejamento conjunto com a empresa, até o encaminhamento da pessoa com deficiência intelectual para atendimento com a equipe multiprofissional do Centro, conforme o caso.

Segundo a coordenadora do programa de inclusão, as pessoas com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho formal, em São Luís, atuam nas seguintes funções: embalador e repositor de supermercado; auxiliar de serviços administrativos; auxiliar de arquivo; auxiliar de almoxarifado; em serviços de hotelaria, como camareiros e entregadores e em serviços de higiene e limpeza, nos diferentes setores da economia. Para esses serviços, em geral, não é exigida escolaridade pelos empregadores, a não ser para funções administrativas auxiliares, em que há a necessidade de domínio da leitura e da escrita. “Normalmente pedem que eles saibam pelo menos colocar o nome. Alguns sabem, tem alguém que não. Nós temos aqui o Antonio Bandeira, que a gente criou uma situação: a gente mandou fazer um carimbo, para assinar o ponto dele” (CECÍLIA).

4.4 Estratégias de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho

Observamos nos relatos das professoras e do corpo técnico do CEEE Helena Antipoff, a construção de estratégias diferenciadas de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Tais estratégias visam construir, ainda que de forma subjetiva, um ambiente de estudo e trabalho considerado pelos profissionais do Centro e pela sociedade, como um ambiente de inclusão, que respeite as necessidades e desejos dos sujeitos neles “incluídos”. Assim, buscamos apreender no contexto de formação educacional da pessoa com deficiência intelectual, tanto as estratégias consideradas mais inclusivas quanto as consideradas menos inclusivas.

4.4.1 Estratégias “mais inclusivas”

Todo o trabalho da equipe é percebido por seus participantes como essencialmente inclusivo, já que visa à participação social, ainda que de forma mínima, daquele(a) que historicamente era eliminado, isolado, segregado ou alijado do convívio social. Esse percurso formativo que, em todas as suas etapas, prevê a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mundo de trabalho, é destacado pela coordenadora Cecília como includente. Ela complementa: “eu ainda considero uma prática inclusiva, a questão da formação da escola; o treinamento que é dado pela sala de formação; a qualificação através do Sistema S” (CECÍLIA).

A professora Beatriz também destaca o trabalho realizado pela equipe do Centro de modo geral, como forma de proporcionar um espaço de aprendizado à pessoa com deficiência intelectual para desenvolvimento de habilidades e competências que poderão ser utilizadas em sua vida prática:

Olha, porque todas as estratégias feitas, lá no Helena, elas são boas, todas elas. Porque em todas elas nós colocamos os alunos para participar. Não quer dizer que ele vá trabalhar numa empresa, mas ele pode também botar uma empresa para ele. Quando ele faz aquela parte lá de encadernação, ele pode, se ele tiver recurso, a mãe tiver um recurso, ela pode muito bem montar uma lojinha para ele. Porque o aluno lá do Helena já sai com algo. Como é oficina, ele já sai com algo, ele não sai zerado como ele entrou. Ele sai satisfeito com aquilo que ele realizou lá (BEATRIZ).

O discurso da professora Beatriz parece revelar, no entanto, que a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, viabilizada pelo aprendizado que o Centro

proporcionou, por meio das oficinas, não se adequa a todas as pessoas, apenas àquelas que têm recurso, escamoteando as condições sociais, econômicas e mesmo educacionais excludentes e desiguais, nas quais vive grande parte da população com deficiência neste país.

Outro aspecto destacado pelas professoras como mais inclusivo é o *acompanhamento* feito ao aluno em contexto prático de atuação, tanto no período do estágio remunerado na escola, quanto na própria empresa. Rosa assevera: “[...] nós observamos muito. Tudo! O passo a passo deles, principalmente aqui dentro, a participação de cada um”. Essa proximidade com o aluno, na perspectiva de garantir-lhe suporte em sua atuação sobre o mundo, por meio do trabalho, também é destacada pela coordenadora pedagógica:

O estar próximo do aluno é a mais inclusiva. É você observar as especificidades e trabalhar com as especificidades. [...] Por exemplo, isso que a Rosa falou, de estar próximo, de observar o aluno, de ir lá no seio da família, trabalhar essa inclusão do aluno no mercado de trabalho, essa é uma atitude inclusiva para mim (ANA).

Convém ressaltar que o aspecto acima identificado reflete as concepções presentes nos documentos normativos da Educação Especial e na legislação que orienta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, os quais recomendam o uso de procedimentos e apoios especiais (BRASIL, 1999), bem como apoio pedagógico especializado (MARANHÃO, 2008).³⁹ Estes apoios constituem um avanço no modo de se relacionar e pensar a deficiência, uma vez que deslocam para o meio a responsabilidade pela adaptação, ao invés de exigirem o ajustamento da pessoa com deficiência aos padrões ditos “normais”. Por outro lado, quando apropriados pelo capital e utilizados de forma restritiva ou direcionados ao treinamento e ajustamento de conduta, podem ressaltar o caráter de diferenciação do estigma de “deficiente” e se constituírem, portanto, e contraditoriamente, em estratégia excludente.

Sendo assim, o fato de a percepção dos informantes caracterizar as ações relatadas como includentes, não as redimem de seu caráter essencialmente contraditório na composição da estrutura social capitalista de classes e de sua lógica excludente. Em outras palavras, ainda que as ações do Centro estejam voltadas para a inclusão, o fazem para a posterior exclusão justificada, na medida em que fornecem ao capital os elementos que

³⁹ O apoio pedagógico especializado está previsto no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Estado, em seu Art. 81 e seus incisos, que preveem a organização e oferta dos seguintes apoios: serviços de itinerância, salas de recursos, núcleos de enriquecimento e presença de intérpretes educacionais.

podem ser usados como explicação para a “não absorção” da força de trabalho com deficiência: de um lado, a formação inadequada, quando esta é uma exigência efetiva e ideologicamente amparada pelos “novos” tempos; e de outro, a falta de acompanhamento e apoios necessários ao processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, principalmente nos aspectos relacionados às habilidades sociais.

As estratégias de inclusão excludente são definidas como

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, pp.92-93).

No entanto, ainda que fornecendo justificativas ao capital para a exclusão efetiva ou para formas precárias de inclusão da pessoa com deficiência, todas as concepções das professoras e, conseqüentemente, as ações a elas relacionadas, convergem para a tentativa de criar condições reais de participação (e neste sentido, de inclusão) do sujeito nos amplos e diversos espaços sociais em que ele se realiza como cidadão.

Portanto, as estratégias de formação e acompanhamento utilizadas, e relatadas pelos profissionais do CEEE Helena Antipoff têm como pressuposto a criação de vínculos de pertencimento, a construção da autonomia e o respeito aos anseios e necessidades da pessoa com deficiência intelectual e representam avanços importantes na luta pelos direitos mais básicos da pessoa com deficiência.

4.4.2 Estratégias “menos inclusivas”

Uma das estratégias menos inclusivas mais percebida pelos profissionais do CEEE Helena Antipoff está relacionada ao *processo ensino-aprendizagem* pelo qual os alunos e alunas do Centro passam, ou seja, todas as questões relacionadas ao aprendizado de habilidades e competências que possam contribuir para sua inclusão no mundo do trabalho. A formatação das oficinas pedagógicas, nos moldes atuais, é um exemplo citado nas falas das professoras e, conforme já mencionamos, corroborado pelas pesquisas científicas. Vejamos: “Eu acho que também deveria ter uma reformulação nas oficinas pedagógicas, para que essas oficinas viessem direcionar melhor o aluno para o mercado de trabalho, tipo assim: a hotelaria” (CECÍLIA).

Costa *et al* (2011, p. 205) reforça os estudos anteriores sobre o tema e destaca que as atividades comumente ensinadas nas oficinas pedagógicas “adotam práticas desvinculadas da realidade do trabalho competitivo, tornando-se mais condizentes com uma ocupação na qual a finalidade é o lazer [...] do que uma profissionalização propriamente dita”.

Outra questão prática pontuada é a *metodologia de trabalho*. A coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho observa que eles não têm atividades fora da escola, como visitas que contemplem a observação do campo de trabalho, e cita como exemplo o curso de operador de supermercado, feito em parceria com o SENAC. “Eles vão a uma visita técnica ao supermercado. É muito pouco! Eles deveriam vivenciar mais essas questões do mercado de trabalho fora da escola” (CECÍLIA).

Além disso, embora os documentos se alinhem ao discurso da formação dos alunos e alunas para o mundo do trabalho, os relatos deixam notar que as práticas estão voltadas essencialmente para preenchimento dos postos existentes no mercado de trabalho. Quando esses alunos e alunas não são encaminhados ao mercado de trabalho competitivo (por não estarem aptos, de acordo com a avaliação dos profissionais do CEEE Helena Antipoff) a tarefa do centro é considerada excludente, como se observa na fala da coordenadora Cecília:

Eu vejo também, como uma atitude *muito exclusiva*, é o momento que a gente devolve o aluno para a família, sem ter aproveitado o mínimo da possibilidade dele no mercado de trabalho. [...] e faz parte sim da educação especial uma oficina protegida, uma cooperativa. Então muitos alunos a gente manda embora para casa, vai para casa, aí cria uma estratégia tapa buraco de dizer que vai para uma associação fazer curso. Não vai fechar resultado com ninguém isso aí. [...] Então, alguma coisa, em forma de oficina protegida, para não devolver esse menino para a sociedade sem função. A gente inclui e, no final, a pessoa pega passa o machado e exclui, porque ele está excluído do processo. Ele foi devolvido sem continuidade, sem função. E ele teria sim função a desempenhar (CECÍLIA).

Por trás desta fala, esconde-se a exclusão da pessoa com deficiência intelectual considerada inadequada aos contextos de trabalho no mercado tradicional, em virtude do grau de comprometimento cognitivo ou comportamental pela deficiência que apresenta. A literatura científica tem apontado que as empresas, em geral, contratam pessoas com deficiência que exigem menores adaptações e demandam pouco ou quase nenhum investimento ou esforço na mudança da dinâmica de trabalho das equipes. Para estas pessoas, o mercado de trabalho não está aberto, pois não são adequadas, e por isso a

coordenadora Cecília sugere a organização de outras formas de colocação, que não são atualmente utilizadas pelo CEEE Helena Antipoff.

As *concepções e atitudes* dos profissionais do Centro também são destacadas como menos inclusivas ou excludentes, por revelarem o preconceito ou a visão limitante da pessoa com deficiência.

Às vezes a Cecília vem e diz assim “mas ele tem condições, eu acredito nisso”, e aí o profissional diz assim: “hum, esse menino não dá para nada!” Isso para mim é a atitude mais exclusiva possível dentro da Educação Especial: você deixar de acreditar. [...] Então, para mim, a atitude exclusiva, que a gente ainda tem aqui e ali, é esse não acreditar. É esse cruzar os braços e não fazer a coisa acontecer (ANA).

É possível perceber que as estratégias referidas pontuam ações do todo, na unidade de seus contrários, revelando o movimento contraditório das relações humanas e interações sociais estabelecidas no processo de educação: estar próximo e estar distante; acreditar e deixar de acreditar; formar para autonomia de vida e formar para o mercado de trabalho; dentre outros aspectos mencionados nas falas.

4.5 Concepções dos educadores do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff sobre deficiência, inclusão e exclusão

Por considerarmos as concepções manifestas pelas educadoras do CEEE Helena Antipoff como significativas para a compreensão das práticas que permeiam tanto o processo educacional quanto a inclusão e exclusão no mundo do trabalho de jovens com deficiência intelectual, perscrutamos o significados e sentidos atribuídos por essas educadoras à deficiência, deficiência intelectual, inclusão e exclusão social e inclusão e exclusão no mundo do trabalho.

Dois aspectos – que surgem e, muitas vezes, se fundem nos relatos – merecem nossa consideração. O primeiro deles diz respeito à vigência e influência do modelo médico da deficiência em nossa sociedade (SASSAKI, 2006) e da normalidade como matriz de interpretação da deficiência (CARVALHO-FREITAS, 2007), os quais acabam por evocar conceitos relacionados à dicotomia normal-anormal; padrão-fora do padrão; são-doente; capaz-incapaz. Embora tenhamos avançado quanto à garantia legal dos direitos da pessoa com deficiência, ainda constatamos em nossa legislação (bastante acessada por essas educadoras) a forte presença conceitual dessas concepções que dicotomizam e separam homens e mulheres em categorias pré-definidas.

Os significantes *a menos* e *padrão de normalidade* são representativos desse modelo e aparecem nas falas da coordenadora Ana e da professora da SICH, Beatriz, acerca da deficiência. Enquanto Ana afirma que deficiência é algo que te traz “alguma diferença para menos. É algo a menos que você precisa suprir ou que você precisa buscar uma forma de contornar e de superar”, Beatriz assevera que “deficiência é tudo aquilo que foge do padrão da normalidade”. Ambas estendem esses significantes para a compreensão da deficiência intelectual: “o menos no cognitivo” (ANA) e “o cognitivo abaixo dos ditos padrões” (BEATRIZ).

Estes conceitos estão bastante explícitos no Decreto nº 3.298/99, que no Art. 3º define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p. 1).

Por outro lado, os relatos de Rosa e Cecília, professora da sala de formação para o trabalho e coordenadora do Programa de Inclusão no Trabalho respectivamente, revelam que a deficiência também é definida pelas interações que o sujeito com deficiência estabelece enquanto se constitui socialmente como ser. Cecília afirma que vê a deficiência “como dificuldade em algumas áreas, em que *precisam de ajuda* para que as pessoas possam superar”. Já Rosa estabelece que deficiência para ela “é superar aquilo que ele é. Vencer aquela barreira, porque hoje *eles encontram barreira em todo lado que vai*”.

Ambas as falas parecem reconhecer, em primeiro lugar, a necessidade de adaptação da sociedade para incluir, efetivamente, a pessoa com deficiência e, em segundo lugar, a deficiência como resultado das interações entre as dificuldades de natureza orgânica e as limitações impostas pela sociedade.

Neste sentido, quando Cecília afirma que a deficiência intelectual “é a dificuldade em uma ou mais áreas que precisam ser trabalhadas”, traz em seu bojo a possibilidade de aprendizado (e, portanto, de capacidade) da pessoa com deficiência intelectual, embora reconheça suas dificuldades naturais. Como destaca Batista e Mantoan (2007, p.16), “o aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais”, mas pode ser desafiado e, de acordo com as suas possibilidades, aprender, já que aprender

é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

Cecília destaca que esta concepção ainda é muito presente nas escolas de ensino regular: “eu, visitando algumas escolas, observei muito aquela coisa ainda (que também nós erramos no passado) de achar que a pessoa com deficiência não tem condições e a gente se surpreende muito com eles. Muito, muito, muito!”.

O segundo aspecto refere-se ao caráter contraditório e dialético das concepções destas educadoras que, assim como a sociedade, estão em constante processo de transformação e, por estarem envolvidas na luta cotidiana de construção de uma prática inclusiva, no seio de uma sociedade cuja lógica é de exclusão, reforçam e questionam; fortalecem e desestruturam; constroem e desconstroem os conceitos e significados estabelecidos a partir de sua prática e de sua reflexão sobre essa prática.

Quando se referem à inclusão e exclusão social, por exemplo, parecem reconhecer o caráter multidimensional da inclusão e da exclusão, referindo os inúmeros aspectos que as compõem e que se inter-relacionam e observando que essas dimensões afetam a todas as pessoas, indistintamente, com e sem deficiência.

De acordo com Ana, a inclusão social dos alunos do CEEE Helena Antipoff

Já é algo difícilimo, se a gente partir do princípio que *nem nós*, às vezes, estamos incluídos em sociedade. Porque nos é tirado o direito ao lazer, nos é tirado alguns direitos por *ene* questões. Questões macro. Questões de política pública, questão de remuneração, *ene* questões. [...] Porque inclusão social pra mim é um todo, não é? (ANA).

No relato de Ana, percebemos que, ao mesmo tempo em que sua fala situa a pessoa com deficiência em polo distinto das demais pessoas (*nem nós*), reconhece que estão incluídos em uma sociedade excludente e que esta exclusão se faz sentir nos múltiplos espaços de participação social sob a interação de fatores diferenciados, amplos, complexos e integrados (históricos, políticos, econômicos, educacionais).

A ideia de todo também aparece na fala de Cecília, a qual argumenta que inclusão é “participar da sociedade como um todo”, e acrescenta que, para estar incluída, a pessoa com deficiência “teria que ter todas as ações que são tidas como normais para a gente. Teria que ter não só trabalho, como educação, trabalho, saúde, lazer; ele teria que ter tudo isso. Normalmente eles não têm” (CECÍLIA). Em outro momento de sua fala, no entanto, acaba revelando uma concepção subsumida pelo capital, em que o sentido de pertencimento social aparece atrelado (e restrito) ao consumo: “eu sempre falo para as mães isso: Mãe, se eu viesse para o Helena trabalhar, para eu não poder comprar um

perfume bom, não comprar um batom, não comprar roupa nova, nossa, isso era o maior arraso!” (CECÍLIA).

Ao comentarem sobre a exclusão social, as professoras revelam mais uma vez a multidimensionalidade dos processos excludentes. Destacam que tais processos se efetivam quando direitos humanos e sociais nos são negados ou parcialmente concedidos. Exclusão social, para Ana, “é você não ter oferecido e garantido as condições de ser e de estar e de conquistar. É quando lhe é negado direito não só ao trabalho, mas ao lazer, a uma vida em sociedade”. Como afirma Gentili, referindo-se à inclusão educacional na América Latina,

quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma “inclusão pela metade”. A soma das “partes” de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica, embora o fato de ter avançado na conquista das posições e dos âmbitos que definem um direito sejam sempre uma necessidade e um imperativo democráticos (2011, p.30).

Ao contrário das compreensões mais abrangentes sobre inclusão e exclusão social, os significantes de inclusão e exclusão no mundo do trabalho parecem estar delimitados pelas pressões (e tensões) provocadas, na contemporaneidade, pelo processo de reestruturação produtiva, em que homens e mulheres vivem assolados pelo medo do desemprego. O aspecto da produção material da própria existência e, portanto, da história (MARX; ENGELS, 1998) se sobressai nas preocupações (e concepções) das professoras. Neste sentido, inclusão no mundo do trabalho aparece como sinônimo de *retorno pessoal* (possibilidade de consumo), de *garantia de sobrevivência* (atrelada ao trabalho assalariado), de *estar empregado* (também ligado à sobrevivência).

Cecília, por exemplo, afirma que inclusão no mundo do trabalho “é a possibilidade de a pessoa com deficiência ter condições de sobreviver com o seu próprio trabalho. É estar empregado”. E complementa que, pelo trabalho, “eles têm conquistas, eles conquistam coisas, coisas materiais que satisfazem muito eles” (CECÍLIA).

Outro elemento que chama atenção na fala das professoras como resultado de sua inclusão no mundo do trabalho é o da realização pessoal. Pelo trabalho a pessoa com deficiência intelectual se “igualava” ao outro (o “normal”), se reconhece como um deles. Percebemos essa significação na fala de Ana:

Para mim, é uma realização pessoal, profissional. Quando ele chega aí [no trabalho], é como se ele se sentisse assim: “agora eu sou alguém, agora eu posso me orgulhar de mim mesmo, já que eu fui durante muito tempo vítima de atitude discriminatória”. Mas até as atitudes discriminatórias que ele tem agora nos igualam. “Perder o emprego”, qualquer um aqui pode perder. Mas que eles se

sintam também, digamos assim, iguais até nas injustiças, que pode acontecer contigo, que pode acontecer com Cecília, que pode acontecer comigo, também está acontecendo com ele. É diferente de quando ele se sente diferente pela deficiência.

Conforme aduzido por Marx e Engels (1998), “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência” (Marx; Engels, 1998, p.10, grifo do autor).

Sendo assim, a assertiva “sou deficiente” cede lugar, de certo modo, a “sou trabalhador”, já que, pelo trabalho, o homem se diferencia dos demais animais.

Vale ressaltar que, embora a inclusão apareça associada à possibilidade de ter um emprego, ou seja, de poder vender a sua força de trabalho em troca de um salário, a exclusão é significada pelos *processos discriminatórios e precários* de inclusão da pessoa com deficiência intelectual em ambiente de trabalho competitivo. Ana exemplifica:

Dentro de um ambiente de trabalho, talvez o fato de o aluno ser alguém que tem uma certa deficiência intelectual, algumas pessoas podem vir a querer se beneficiar em cima dessa deficiência deles. Apesar da deficiência, ele não precisa se submeter a algumas questões que eles acabam se submetendo por medo de jogar fora aquela conquista, aquela realização. E isso a gente sabe que sempre vai existir independente da deficiência. Um aluno nosso, ele estava sendo, digamos assim, explorado, porque a ele cabia o serviço que ninguém queria e ele, pela questão da deficiência, de ter clareza da sua condição enquanto pessoa, acabava fazendo porque *achava que ia perder o emprego*; valorizava aquilo como uma função importante, quando na verdade não estava sendo.

Alves (2007, p. 197, grifo do autor) esclarece que “através do *medo do desemprego* o trabalhador assalariado *consente* maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia a direitos sociais e trabalhistas, por exemplo”. Em tempos de desemprego estrutural, diminuição dos vínculos formais de trabalho e ampliação de formas precárias de emprego da força de trabalho, ter um emprego é considerado (por todos) uma grande *conquista* (quase um favor).

É neste sentido que Cecília, coordenadora do programa de inclusão na instituição, define a exclusão no mundo do trabalho, pela negação do direito ao trabalho: “eu vejo na verdade a exclusão como a impossibilidade do aluno com deficiência desempenhar o trabalho, em determinado local”.

As garantias de direitos são vistas, por outro lado, como benéncias do sistema do capital, face à realidade excludente que os trabalhadores vivenciam. Ao falar do processo de contratação de um dos alunos do Centro por uma empresa privada, a coordenadora revela que “ele está sendo admitido de uma *forma muito inclusiva*, de uma forma solidária,

sendo abraçado pela empresa: tem plano de saúde, tem ticket alimentação, almoça na própria empresa” (CECÍLIA).

Observamos, deste modo, que a inclusão fica subsumida (no discurso e na prática) à participação no mercado de trabalho, na posição de trabalhador assalariado. Os direitos dos trabalhadores passam a ser compreendidos como vantagens que o mercado oferece, mascarando assim as tentativas de intensificar a exploração da força de trabalho e o processo excludente que caracteriza o mundo do trabalho no capitalismo.

Assim, ao proceder à colocação competitiva da pessoa com deficiência intelectual, o CEEE Helena Antipoff atende às demandas e necessidades de reprodução do capitalismo, oferecendo a mão-de-obra necessária ao funcionamento da máquina produtiva e arrefecendo as tensões entre classes. Ao mesmo tempo, garante a concretização do direito ao trabalho e contribui para o cumprimento da norma legal.

Estas contradições são percebidas (e reproduzidas) nas ações do Centro. A formação através da vivência das etapas de preparação, qualificação e colocação e o acompanhamento feito pela equipe do Programa de Inclusão, junto às empresas contratantes, colaboram com a construção de uma vida autônoma, auxiliam o processo de desenvolvimento dos sujeitos e contribuem para a discussão das condições (e relações) de trabalho nas empresas, constituindo importantes estratégias de inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Por outro lado, o foco na aprendizagem do concreto, oficinas que não respondem às exigências do “novo” mundo do trabalho, a colocação apenas dos alunos com deficiência intelectual mais leve e concepções e atitudes discriminatórias que ainda persistem nas práticas dos profissionais oferecem as justificativas que o mercado utiliza para a não absorção da mão de obra “inadequada” ou para a inclusão condicionada/limitada pela deficiência.

5 RELATO E ANÁLISE DOS CASOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO

Nesta sessão do trabalho, apresentaremos os dados relativos à história de vida e ao contexto de trabalho, bem como as análises sobre o ambiente de trabalho de Benjamin, Ulisses e Lígia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os próprios sujeitos da pesquisa, com suas mães e com os funcionários responsáveis por sua contratação na empresa; no dossiê do aluno, arquivado no CEEE Helena Antipoff, e durante as observações realizadas na empresa onde Benjamin, Ulisses e Lígia trabalham. A coleta de dados objetivou apreender as concepções dos funcionários sobre deficiência, deficiência intelectual, inclusão e exclusão social, inclusão e exclusão no mundo do trabalho e identificar ações de adaptação das condições de trabalho na empresa em que os sujeitos atuam. Além disso, buscamos investigar a relação entre as concepções manifestas e as ações de adaptação observadas na empresa, e entre as concepções e os processos de inclusão e exclusão no mundo do trabalho. Concluiremos a sessão apresentando os fatores que interagiram (e interação) para a inclusão e exclusão de Benjamin, Ulisses e Lígia no mundo do trabalho.

5.1 O caso Benjamin

5.1.1 A história de Benjamin

Benjamin, de 42 anos, é o caçula dos cinco filhos de Dona Madalena. Ele nasceu em São Luís e desde a infância reside no mesmo bairro, na periferia da capital. Sua mãe, com 78 anos, é aposentada e ganha pouco mais que um salário mínimo e meio. Seu pai já é falecido, assim como dois irmãos seus. O mais velho, segundo relatos da mãe, faleceu após derrame, em virtude de tomar remédios para controle da depressão misturados ao consumo excessivo de álcool e cigarro. Dos seis filhos que D. Madalena teve somente Benjamin divide a casa com sua mãe já que os outros três filhos residem em suas próprias casas, com suas respectivas famílias.

Tanto a gravidez quanto o nascimento de Benjamin foram normais, conforme relata sua mãe, sem que houvesse episódios de sofrimento e /ou dificuldades durante o parto. Embora tenha feito pré-natal de todos os filhos, afirma que os cuidados médicos só eram acessados quando “precisava demais”. Relatou que só compreendeu que seu filho

tinha “algum problema”, por volta dos três anos, idade em que ele começou a falar. Nesse mesmo período, teve crises convulsivas que o levaram a ser hospitalizado. Este foi o primeiro momento em que sua família percebeu que ele era uma criança diferente das demais, em virtude de suas dificuldades na fala, mas sem compreender, no entanto, que ele tinha algum tipo de deficiência.

D. Madalena afirma que nunca trataram Benjamin como deficiente e acredita que sua dificuldade esteja restrita ao aprendizado da leitura. Por outro lado, afirma que o que se pedia para ele fazer na escola, ele fazia com facilidade. “Eu acho que era o que indicavam lá para ele, eu acho que ele fazia lá as coisas com facilidade. Eu acho” (MADALENA).

Essa crença, associada às condições da família, pertencente a uma camada menos favorecida social e economicamente, parece ter incidido sobre as relações com Benjamin, confiando-lhe responsabilidades tanto em casa quanto no trabalho, o que contribuiu para o aumento de sua autonomia, tanto que, desde os 10 anos, trabalhava na rua, vendendo lanche e lavando os carros próximos à sua casa, para ganhar algum dinheiro. Além disso, Benjamin é independente nas AVA's, se desloca para o trabalho sozinho em sua moto, tem atividades de lazer autônomas, sai para programações planejadas por ele mesmo e gasta seu salário com aquilo que lhe convém, ainda que apoiado por sua sobrinha.

Iniciou suas atividades escolares aos quatro anos de idade, na Educação Infantil. Posteriormente, percebidas as suas dificuldades de aprendizagem pela escola de Ensino Fundamental em que estudava, foi encaminhado aos sete anos para o serviço de triagem da Educação Especial, na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/MA, para avaliação diagnóstica de seu caso, por “falta de aprendizagem”.

As avaliações de Benjamin resultaram num diagnóstico de deficiência intelectual com Quociente Intelectual correspondente a 60, mas com possibilidades de aprender. Apresenta dificuldades de linguagem, caracterizada na avaliação psicológica como dislalia por omissão⁴⁰, não sabe ler, mas aprendeu a assinar o seu nome. Realiza contagens pequenas e somas simples e tem noções de lateralidade, orientação no espaço e quantidade.

Até os 14 anos permaneceu em Classe Especial e, em 1986, foi encaminhado ao CEEE Helena Antipoff, após triagem da equipe da Educação Especial da SEDUC/MA.

⁴⁰ Dislalia é um dos distúrbios da linguagem e da fala que dificulta a articulação das palavras, podendo se manifestar por meio da troca de palavras, palavras pronunciadas de forma errada, omissão de letras e/ou de palavras, como é o caso de Benjamin.

Permaneceu na instituição dos 14 aos 23 anos, passando pela sala de adaptação (hoje chamada de SICH), pela oficina de encadernação e encaminhado, em seguida, para estágio supervisionado, na função de serviços gerais, em instituição pública da área de saúde em São Luís.

Entre os anos 2000 e 2005, trabalhou em uma empresa do ramo do comércio varejista de alimentos, na função de zelador, mas afirma que fazia de tudo. “Eu trabalhava na limpeza, empacotador, entregava também. Carreguei boi; fazia tudo” (BENJAMIN). Alguns meses depois de sair desta empresa, em setembro de 2005, foi encaminhado para uma empresa privada de prestação de serviços na área da saúde, onde trabalha atualmente, no setor de rouparia, fazendo as entregas de roupa limpa para pacientes e funcionários do hospital.

5.1.2 Conhecendo o contexto de trabalho de Benjamin

A contratante de Benjamin é empresa privada de prestação de serviços na área de saúde, com 24 anos de atuação no mercado de trabalho em São Luís. Emprega atualmente 1800 funcionários, sendo 67 pessoas com deficiência, o que corresponde a 3,72% do total de funcionários. Das pessoas com deficiência contratadas, 42 são pessoas com deficiência física, 08 são pessoas com deficiência visual, 07 são pessoas com deficiência auditiva e 10 são pessoas com deficiência intelectual. Não há nenhum registro de contratação de pessoas com deficiência múltipla.

De acordo com a lei de cotas, Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991), o percentual de pessoas com deficiência, a ser preenchido por empresas com mais de 1000 funcionários, é de 5%, conforme já demonstramos. Em geral, o não cumprimento da cota é justificado pela falta de profissionais no mercado que atendam aos requisitos dos cargos e funções que as empresas precisam. Conforme destacam Ribeiro e Carneiro (2009, p. 556, grifo nosso), observamos que “a existência de norma jurídica reservando vagas empregatícias para portadores de deficiência não é suficiente, *em si mesma*, para assegurar-lhes oportunidades efetivas de trabalho”.

A contratação de pessoas com deficiência se dá mediante a divulgação da necessidade de preenchimento de vagas nos meios de comunicação disponíveis, inclusive fazendo uso das redes sociais. A principal exigência feita pela empresa, segundo Rita, analista de recursos humanos, é a de comprovação da deficiência, mediante apresentação de laudo médico, principalmente no caso das pessoas com deficiência intelectual, em que

se analisa, a partir da entrevista, qual a função mais adequada ao seu nível de escolaridade e conhecimento.

Essas pessoas trazem o currículo com o laudo médico, especificando qual a deficiência delas, qual o grau, no caso de deficiências intelectuais, com o CID e junto vem o laudo do médico, com as restrições que eles devem ter. Então, nesse primeiro momento a gente entrevista o candidato, junto com um terapeuta ocupacional, porque quem faz é uma analista daqui do RH junto com um terapeuta ocupacional. Tudo para estar analisando essa questão da deficiência dele e da parte ergonômica também. E depois é encaminhado o laudo para o médico do trabalho, para que ele avalie, para saber se se enquadra de acordo com a lei de cotas do Ministério do Trabalho. Aí a partir disso, a gente entrevista esse candidato, de acordo com o currículo dele, os cursos que ele já tem, se ele já teve alguma experiência ou não... a partir daí que a gente vai encaminhá-lo para o setor com o perfil que ele apresentou na entrevista, a partir daí ele é entrevistado pelo responsável de setor (RITA).

No entanto, ao abordar os principais fatores que dificultam a contratação da pessoa com deficiência intelectual, Rita reporta que o principal deles é a falta de escolaridade, discurso recorrente na fala dos contratantes, o que tem constituído uma das estratégias utilizadas por empresas do tipo médico-hospitalar, com o objetivo de escapar à prescrição legal, como comprovou o estudo de Ribeiro e Carneiro (2009).

A questão da escolaridade deles. Isso dificulta bastante porque, como tem muitos candidatos que vêm aqui com deficiência intelectual que nem chegaram a estar indo para alguma instituição de ensino. Então isso dificulta bastante, porque a pessoa, ela tem essa deficiência, mas ela é carismática, ela sabe conversar, a gente vê que pode estar ajudando no relacionamento deles, mas por questão de conhecimento, da escolaridade, dificulta o ingresso delas aqui no hospital (RITA).

Para as pessoas sem deficiência, a principal exigência é a de comprovação da escolaridade e de experiência, mediante análise de currículo, dos resultados de testes psicológicos e das referências do candidato.

Sobre as adequações no ambiente de trabalho, Rita observou que as mudanças, no caso da pessoa com deficiência intelectual, se dão mais no plano das relações humanas do que na reorganização física do setor. Estas só ocorrem se o líder da área informar a necessidade, fato que até hoje não ocorreu.

No ambiente de trabalho, a gente conversou com os líderes, tivemos reuniões com as lideranças que iriam estar lidando diretamente com essas pessoas, no modo de eles falarem, como eles iriam passar as atividades para eles, do acompanhamento deles com essas pessoas com deficiência (RITA).

Neste sentido, assevera que as mudanças que mais facilitam a inclusão da pessoa com deficiência intelectual são as que se referem ao comportamento das pessoas com as quais ela convive em seu ambiente de trabalho. “Mudou bastante em questão de

inclusão mesmo, questão de preconceito, que antes existia uma certa resistência de algumas pessoas aqui no hospital, hoje não existe mais” (RITA). Na visão de Rita, não há necessidade de nenhum tipo de alteração do ambiente de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual que não sejam as adequações comportamentais. Segundo ela todas as condições necessárias para que esse sujeito possa atuar estão sendo garantidas pela empresa.

As mudanças de atitudes e comportamentais relatadas por Rita são significativas para o processo efetivo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual nesta empresa, uma vez que ela interage tanto com pessoas do seu próprio setor de trabalho, quanto com pessoas de outros setores, nas mais diversas funções, e até mesmo com pacientes e acompanhantes. As interações se estabelecem de várias formas. Para pedir ajuda, prestar informações quando solicitado, receber orientações quanto ao trabalho a ser feito e possíveis mudanças na dinâmica de funcionamento do hospital e, se necessário for, receber advertências quanto a procedimentos mal realizados e/ou comportamentos inadequados.

No hospital em que Benjamin trabalha as pessoas com deficiência intelectual atuam em funções que vão desde as administrativas até as operacionais: na administração, na rouparia limpa, como é o caso de Benjamin, e em atividades de serviços gerais, principalmente de limpeza e conservação. Ao serem contratados, participam de um treinamento geral, que faz parte do programa de integração do hospital; de treinamentos específicos por área de atuação e conforme as atividades que serão realizadas e de treinamento com o responsável pelo setor onde o novo funcionário trabalhará. Rita esclarece que esse treinamento se realiza para inseri-lo no setor, explicando para ele o “passo a passo, como é que ele tem que fazer, se tiver alguma dúvida, a quem ele deve se direcionar” (RITA).

Como vemos, as mudanças comportamentais são importantes, mas não são as únicas necessárias para a atuação da pessoa com deficiência intelectual, já que ela precisa atender às exigências da empresa e das funções que executa no setor onde trabalha. Portanto, há que se questionar: que atividades a pessoa com deficiência terá que realizar? Essas atividades envolvem domínios que ela não apresenta, como por exemplo, no campo da leitura e escrita? Que tipos de adaptações poderão ser feitas para que a pessoa com deficiência possa realizar todas as etapas do trabalho? Ou ainda, que tipo de exercícios (ou esforços) diários poderão ser feitos pela equipe de trabalho no sentido de promover um ambiente de aprendizagem à pessoa com deficiência? Esses e outros questionamentos

sobre a prática constituem campos de interesse para novas pesquisas, no sentido de ressignificar ambientes que se pretendam inclusivos.

A importância do processo de formação na inclusão da pessoa com deficiência intelectual também fica evidente na fala de Rita, quando ela afirma que os egressos do CEEE Helena Antipoff têm mais facilidades para o desempenho de suas funções do que aqueles com a mesma deficiência que não passaram pela formação em oficinas pedagógicas ou mesmo em instituições de Educação Especial que os preparasse para sua inserção no mundo do trabalho.

Os do Helena têm mais facilidade. [...] eles têm já uma base de conhecimento que é passado por lá. Então isso facilita bastante a atividade deles aqui no hospital, já que essas outras pessoas que vêm do mercado mesmo, que deixa o currículo aqui, não têm, já têm um baixo conhecimento ou até mesmo não estiveram numa instituição de ensino. Até mesmo no primeiro contato na entrevista, os do Helena são diferenciados, eles vêm, conversam com a gente, [...] mas já teve pessoas de mercado mesmo, que deixou o currículo aqui, que não têm esse acompanhamento do Helena, que chegaram e a gente fez a entrevista e não falaram nada, ficaram calados. Não têm esse contato, relacionamento, essa comunicação, eles não possuem.

Embora Rita reduza o aprendizado ao contato social e à comunicação, evidencia um fato em geral negado pela baixa expectativa em relação à pessoa com deficiência intelectual: ele é um sujeito de saber, capaz de aprender. Como destacam Batista e Mantoan (2007, p. 16), a pessoa com deficiência intelectual “tem uma maneira própria de lidar com o saber” e, em geral, essa forma peculiar desafia a escola (e a sociedade) a repensar estratégias e concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem. Além disso,

As limitações intelectuais do indivíduo portador de deficiência mental sempre são argumentos usados, pelos educadores e pela comunidade em geral, como fatores impeditivos à aprendizagem de conteúdos considerados mais complexos e que exigem maior capacidade de raciocínio. Vê-se, claramente, um limite de expectativa dos educadores em relação ao deficiente mental. Isso ocorre mais em razão de um preconceito do que das reais condições mentais, físicas, emocionais e sociais do aluno (TOMASINI, 1993, p. 129).

Rita acaba por concluir que os funcionários do hospital com deficiência intelectual admitidos estão efetivamente incluídos no mercado de trabalho, porque têm a “*possibilidade de se relacionar socialmente*”, de contribuir para a mudança de pré-conceitos sobre a pessoa com deficiência e para o estabelecimento de novas relações no ambiente de trabalho.

Ele vai estar incluído não só por estar admitido, mas porque aqui no hospital *nós trabalhamos como família*. Um setor interage com outro, um colaborador

interage com outro. Ele chega como uma pessoa que vai estar melhorando, estar adicionando, é uma mão de obra mesmo que vai estar agilizando no setor, *vai estar melhorando as atividades, a questão do relacionamento, do preconceito, a opinião das pessoas também*, tudo isso eles mudam aqui no hospital (RITA).

Tal compreensão revela dois aspectos históricos sobre o modo de ver a pessoa com deficiência intelectual e que estão ligados à técnica como matriz de interpretação da deficiência⁴¹. O primeiro deles diz respeito a uma antiga descrença na capacidade de trabalho da pessoa com deficiência intelectual, atribuindo ao mundo do trabalho apenas o papel socializador da pessoa com deficiência. Isso decorre do fato de que “ao deficiente sempre foi atribuída toda sorte de não-saber e quando, finalmente, pode demonstrar sua capacidade na realização de algo, o crédito não lhe é dado” (TOMASINI, 1993, p. 127).

O segundo está diretamente ligado à técnica como matriz interpretativa e refere-se a um dos fatores que a compõe, conforme demonstram Carvalho-Freitas e Nepomuceno (2008): a percepção dos benefícios da contratação da pessoa com deficiência. Quando Rita enfatiza que a inclusão de Benjamin “vai estar melhorando as atividades, a questão do relacionamento, do preconceito, a opinião das pessoas também” mostra que há uma preocupação, por parte da empresa, com as relações e interações que se estabelecem diuturnamente e com o impacto que elas exercem na atividade empresarial.

Em sua Tese, Carvalho-Freitas (2007) argumenta que quando a deficiência passa a ser vista como um recurso a ser administrado pela empresa abre a perspectiva de análise para os ganhos relacionados à imagem corporativa e “à melhoria do clima organizacional”.

Essa posição se coaduna com as concepções manifestas pela funcionária do setor de Recursos Humanos da empresa pesquisada no que se refere à inclusão e exclusão no mundo do trabalho, como veremos a seguir.

5.1.2.1 As concepções da funcionária do setor de Recursos Humanos da Empresa A

Rita afirma que “deficiências são aquelas pessoas que não podem realizar atividades como um todo, têm alguma restrição, algo que elas não vão poder fazer por conta de algum problema de saúde que elas têm” (RITA). Além disso, a funcionária

⁴¹ “A matriz de interpretação técnica da deficiência se materializa através da concepção das pessoas que veem a diversidade como recurso a ser gerido nas organizações, e que consideram as práticas sociais e organizacionais como veículos para a participação e inclusão das pessoas com deficiência” (CARVALHO-FREITAS; NEPOMUCENO, 2008, p. 84).

destaca que a deficiência intelectual está associada ao “déficit de conhecimento ou à lentidão no aprendizado”.

Observamos nos relatos de Rita que as concepções de deficiência ainda estão atreladas ao modelo médico, ao atribuir o sentido de perda, de restrição ou de falta aos conceitos de deficiência e de deficiência intelectual. Todos esses significantes referem-se ao sujeito, estão com ele e em seu corpo imbricados, são constituintes dele, pois deficiência são aquelas pessoas. Nos conceitos revelados, a deficiência não aparece como uma limitação imposta socialmente, ou seja, uma incapacidade (projetada pelo outro) de responder a demandas sociais e econômicas, num contexto capitalista de produção, mas está atrelada a uma capacidade que o sujeito não possui por não ter nascido dotado dela e que, portanto, o distingue das demais pessoas.

Esta compreensão, sob forte influência do modelo médico da deficiência, é a que figura na legislação em vigor e que constitui uma das principais fontes de informação da funcionária. Neste modelo, conforme Sassaki (2006) a deficiência é um problema do indivíduo e, portanto, ele é quem precisa se ajustar às necessidades da empresa e da sociedade. O enfoque é o da reabilitação, do ajuste do comportamento, do “conserto” da pessoa para atender à sociedade e não o atendimento às suas necessidades de apoio. A inclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho parece, portanto, aproximá-la da “normalidade” (TOMASINI, 1993).

Conforme elucida CARVALHO-FREITAS (2007), este comportamento é herança da matriz de normalidade como interpretação predominante da deficiência, nas formas de avaliar e conceber as pessoas a partir de padrões socialmente estabelecidos como normais para o ser humano. Segundo essa matriz, caberá à pessoa com deficiência se adequar ao que já está estabelecido como padrão, já que ela é considerada como

um “desviante” que precisa se adequar, segundo sua deficiência, ao ambiente de trabalho. Ainda nessa matriz de interpretação podem ser contempladas as práticas de inserção de pessoas com deficiência nas empresas que utilizam a deficiência como critério de alocação nas funções, e não o potencial delas para o trabalho (*idem, ibidem*, p. 55).

Essa preocupação com o adequado ajustamento da pessoa com deficiência às exigências da contratante é revelada quando Rita comenta as vantagens dos candidatos e candidatas encaminhados pelo CEEE Helena Antipoff, em relação àqueles que não passaram por nenhuma outra instituição que assegurasse sua “formação”, conforme relatos anteriores.

Nas falas de Rita e de Benjamin, fica implícito que ele é quem precisa se conformar ao modelo proposto aos demais funcionários sem deficiência. Tanto que ela afirma não ter sido necessário, até hoje, nenhum tipo de adaptação do ambiente de trabalho e de sua configuração para incluir as pessoas com deficiência intelectual. A principal mudança na verdade, em sua visão, é a aceitação da pessoa com deficiência trabalhando em conjunto e respondendo às “mesmas” exigências feitas aos demais funcionários sem deficiência.

Essa visão parece apontar para um momento histórico anterior, de integração da pessoa com deficiência nos espaços educacionais/institucionais frequentados e utilizados pelos “não-deficientes”, e parece refletir que a exclusão, nas múltiplas dimensões em que ela se materializa, ainda é tão sentida, que só o fato de “estar dentro” já é tido como inclusivo.

Benjamin explica, por exemplo, que existem planilhas que devem ser preenchidas para controle da entrega de roupas. No entanto, como ele não tem o domínio do código escrito, essas planilhas são preenchidas por outras pessoas. Não há nenhuma adaptação do material de trabalho para que possa ser preenchido por ele, embora tenha ficado claro, na observação que fizemos de sua rotina, que ele domina todos os procedimentos de entrega, controle de quantidade, controle de tempo, setores solicitantes e setores que precisam ser atendidos com prioridade, sendo capaz de selecionar, agrupar e organizar as peças, inclusive tomando decisões quando há o surgimento inadvertido de outras demandas.

Os relatos colhidos e as observações feitas em campo parecem denunciar que a empresa em que Benjamin trabalha desconhece (ou ignora) tanto as possibilidades de adaptação dos recursos de comunicação quanto o potencial cognitivo de Benjamin. No primeiro caso, as dificuldades de Benjamin em relação à escrita poderiam ser supridas com recursos de comunicação alternativa, substituindo o texto da planilha por símbolos de comunicação pictórica (imagens). Assim, a relação entre Benjamin e o meio, mediada por instrumentos técnicos (a caneta, o lápis) e simbólicos (o signo, a imagem), possibilitaria a mudança das operações psicológicas que Benjamin mobiliza em sua ação sobre o meio, já que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1989, p. 62).

No segundo caso, convém destacar que a deficiência intelectual não implica em ausência de inteligência como o senso comum poderia supor. Vemos que Benjamin

consegue realizar operações lógicas, como comparar e agrupar objetos de sua rotina de trabalho (ele separa as peças de roupa, depois junta em kits de calça, blusa e lençol e finalmente conta e agrupa os kits conforme o local em que entregará), mostrando que possui noções de classificação, seriação e de número. Isso demonstra que ele busca se adaptar intelectualmente ao meio, por meio de sua ação sobre ele, num constante “manuseio” dos processos de assimilação e acomodação que caracterizam, segundo Piaget, o funcionamento e o desenvolvimento da inteligência.

A assimilação ocorre quando, de posse de estruturas cognitivas anteriores, já formadas em seu desenvolvimento, o sujeito incorpora novas situações e/ou objetos do meio. Quando as estruturas cognitivas possuídas não dão conta de situações novas que se apresentam ao sujeito, há uma necessidade de reorganizá-las ou modifica-las para garantir a interação do sujeito com o meio. A este processo Piaget chama de acomodação (ALENCAR *et al*, 2009).

Fazendo o uso destes processos, qualquer pessoa, com deficiência ou não, é desafiada e desenvolve sua inteligência. Sendo assim, superar os desafios que se nos apresentam nos contextos em que atuamos, e neles incluído o ambiente de trabalho, é importante estratégia para uso (e modificação) de nossas estruturas cognitivas e, portanto, importante ferramenta de nosso amadurecimento intelectual, o que significa dizer de aprendizagem e de transformação do homem.

Neste sentido, a importância do trabalho para a pessoa com deficiência se amplia para além dos processos socializadores e da oportunidade de estabelecimento de contato com o outro, como parece evidenciar a fala de Rita. Pelo trabalho, pela ação mediada do homem sobre o meio, ele modifica-o e molda-o aos seus interesses e objetivos, transformando o mundo e a si mesmo “e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). Destarte, este processo de transformação é tanto social, econômico, político-cultural quanto simbólico e psíquico. Como afirma Marx (1989),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (*idem, ibidem*, p.297).

Rita, ao falar de seu entendimento sobre inclusão e exclusão social associa-os ao sentido de participação; de tomar parte das ações e interações humanas em todos os espaços onde elas se concretizam. Observemos:

Bom, inclusão é fazer com que a pessoa participe de tudo na sociedade, tanto da família quanto no mercado de trabalho, quanto em outras coisas diversas, de entretenimento, participar como um todo na sociedade. E exclusão é deixar essa pessoa de fora dessas atividades, tanto de atividades de trabalho, laborais, quanto atividades de entretenimento, educacionais (RITA).

Percebemos que não são questionadas as formas precárias de inclusão/participação em que essas ações e/ou interações se estabelecem e que podem se configurar, ao mesmo tempo, em processos excludentes, ainda que todas as pessoas dele e nele tomem parte. O processo pelo qual passa Benjamin pode ser caracterizado como de exclusão includente, na perspectiva adotada por Gentili (2011), ao tratar do direito à educação.

O conceito de *exclusão includente* pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis (*idem, ibidem*, p.28, grifo do autor).

A concepção de inclusão como participação também se manifesta na compreensão do conceito de inclusão no mundo do trabalho, definido por Rita pelas oportunidades que são oferecidas às pessoas de participarem como seres produtivos no mercado de trabalho, bem como de tomarem parte de todas as atividades no interior da empresa.

Inclusão é trazer *essas pessoas com restrição* para estar atuando no mercado de trabalho, *como uma pessoa sem restrição nenhuma*. É lógico que algumas atividades elas não vão poder estar realizando, mas isso a gente deixa explicado, porque no momento mesmo da entrevista, eles vêm com o laudo médico, e no laudo médico já vem descrita as restrições que eles *vão ter que ter* nas atividades laborais dele. Então tudo isso é explicado tanto pelo médico quanto por nós durante o processo de seleção (RITA).

Mais uma vez, é possível ver que a matriz de normalidade predomina na visão e nas práticas de inserção no trabalho. Rita estabelece entre Benjamin e os demais funcionários (“sem restrição nenhuma”) um padrão comparativo, que usa para justificar o posicionamento “dessas pessoas com restrição” dentro da empresa. O atributo conferido a

Benjamin, de “pessoa com restrição”, é usado para confirmar a normalidade de outrem, ou seja, daqueles considerados “sem restrição” (GOFFMAN, 2008). A deficiência passa a ser o critério utilizado para alocação da pessoa e a exigência de sua conformação ao meio se mantém.

Esta situação nos permite fazer alguns questionamentos: Podemos falar em pessoas que não possuem nenhum tipo de restrição? Um ambiente inclusivo não deveria favorecer a convivência com as diferenças e a adequação do ambiente às necessidades da pessoa, e não o contrário? Como estimular a participação/atuação de Benjamin no trabalho, sem lhe proporcionar ferramentas adequadas para superação de suas dificuldades? Retirar dele as atividades julgadas, *a priori*, complexas contribui para seu processo de reconstrução e construção de novas formas de pensamento e ação?

Estas reflexões parecem ser evitadas pelo ambiente de trabalho, que acredita que as dificuldades de seus trabalhadores devem ser superadas externamente, em sua trajetória educacional/institucional, cabendo à empresa oferecer a “oportunidade da vaga”, mas somente nas funções que ela julga adequadas às restrições dos candidatos.

Esta compreensão é reforçada e, ao mesmo tempo, contraditada pelo conceito de exclusão no mundo do trabalho manifesto por Rita: “exclusão é estar deixando ele de lado aqui das atividades laborais, *não deixar ele participar* das reuniões, das atividades mesmo do setor, por conta da deficiência dele. É estar deixando essa pessoa de lado, o que não acontece aqui”.

Embora Rita afirme que a exclusão não se materializa nessa empresa, já que as pessoas com deficiência participam de todo o processo de trabalho no setor, observamos que o modelo médico ainda é muito presente nas ações de todos os funcionários, sendo por vezes limitante. As atitudes direcionadas ao Benjamin oscilam entre a condescendência e a desconfiança, expressas em situações em que um trabalho que ele poderia fazer não lhe é creditado ou simplesmente deixando ele de lado em certas atividades, como, por exemplo, reuniões de equipe. Tais posturas contradizem a afirmação de Rita de que não há processo excludente na empresa.

Sua responsabilidade é em inúmeros momentos enaltecida. Seus colegas de setor chegam a afirmar que ele cumpre suas obrigações muitas vezes melhor do que quem não tem problema nenhum. Ao mesmo tempo, sustentam que “ele não tem condições de assumir responsabilidades”. Esse discurso contraditório é introjetado inclusive pelo próprio Benjamin, que alega que não encontra dificuldades para realizar o seu trabalho e aduz que “tem vezes que faz melhor que os bons”, mas reconhece que para uma pessoa sem

deficiência “das letras” arranjar um emprego é mais fácil. Essa suscetibilidade ao que os outros enxergam como seu defeito está relacionada aos padrões estabelecidos que a pessoa com deficiência incorporou da sociedade e que a fazem concordar que ficou abaixo das expectativas, ou seja, “do que realmente deveria ser” (GOFFMAN, 2008, p. 17).

Outro aspecto interessante da fala de Benjamin é o que revela que as exigências do mercado de trabalho no contexto capitalista contemporâneo estão alinhadas ao discurso toyotista de formação do trabalhador como requisito de empregabilidade e ascensão. Demonstra, desta forma, que as questões relacionadas à exclusão no capitalismo vão muito além da deficiência e estão imbricadas ao discurso da eficiência/competência.

5.1.3 Benjamin em situação real de trabalho

A contratação de Benjamin pelo hospital no qual trabalha se deu intermediada pelo CEEE Helena Antipoff. Segundo Benjamin, a professora Cecília, coordenadora do grupo de inclusão no trabalho dessa instituição, foi quem lhe informou da vaga e da possibilidade de trabalhar no hospital, orientando-o em todos os procedimentos e etapas do processo seletivo. Em seus relatos, ele avalia que isso constituiu uma facilidade no processo de contratação, pois atribui as dificuldades para conseguir um emprego ao fato de não ter estudo, e principalmente de não saber ler.

Como foi dito, Benjamin trabalha na rouparia da empresa. A função deste setor é suprir toda a demanda do hospital por rouparia limpa: toalhas, tapetes, batas, roupas para pacientes, cobertores e roupas de cama. Cada funcionário cobre uma parte do hospital, sendo responsável pela entrega da demanda prevista e atendimento das intercorrências⁴².

Benjamin inicia seu turno de trabalho às seis horas e encerra às 13 horas, com exceção dos domingos em que trabalha das 6,00 às 17,00h. Chega sempre pontualmente e, ao chegar, vai direto fazer a entrega no Centro Cirúrgico e na UTI, setores que têm prioridade para recebimento das roupas. Além das entregas, auxilia em todo o trabalho da rouparia, desde a conferência das peças que chegam do serviço de lavanderia até o lacre dos sacos onde são colocadas as roupas de cama e banho, após serem conferidas, separadas e ensacadas.

Realiza todas as atividades sem que seja preciso que alguém fique lhe conduzindo passo a passo, demonstrando conhecimento do setor como um todo. Auxilia na

⁴²Intercorrências são os pedidos que não estavam previstos nas planilhas de entrega do setor ou solicitações emergenciais.

organização das estantes, recolhe e deposita na lixeira os sacos da lavanderia que vão sendo descartados, informa novas demandas que surgem e que lhe são repassadas durante as entregas e interage em todos os tipos de situações. A despeito da sua dislalia, se comunica bem, é cortês e tem iniciativa. Atende às demandas que surgem, opina sobre elas e sugere alternativas de resolução. Uma de suas colegas, durante as observações de suas atividades, afiança que “por ele estar já acostumado com o trabalho do setor, ele já destrincha tudinho. Não tem nenhuma dificuldade não” (JOANA).

Ele mesmo assegura que sabe resolver os problemas de seu trabalho, ao relatar como procede com a entrega: “Levo para o Centro Cirúrgico a roupa, subo na hora que chego, descarrego o carro, aí boto lá, aí confiro com a menina. O que ela não souber, aí eu sei, eu já tenho mais experiência”. E acrescenta: “Qualquer coisa eu faço. Eu trabalho com qualquer coisa, menos assim de ler alguma coisa, eu não sei direito” (BENJAMIN).

As falas e a prática de Benjamin que foram observadas revelam que sua experiência educacional foi marcante para sua inclusão no mundo do trabalho. Afirma ter aprendido como conversar com as pessoas, como se comportar de forma adequada, além de ter aprendido questões práticas de como realizar as tarefas, já que foi encaminhado para o estágio em um hospital. Relembra que sua professora do CEEE Helena Antipoff o orientou quanto à sua inserção na empresa:

Oh, vocês vão trabalhar. Então vocês têm que ter comportamento, têm que conversar, falar com a pessoa, chegar: “Bom dia, boa tarde”, aquelas coisas, de fazer o serviço, têm que ter aquele sorriso, tal, no rosto, nunca brigar (BENJAMIN).

A ênfase do aprendizado de comportamentos adequados aos ambientes, os *scripts* sociais, talvez possa ser explicada por uma descrença no potencial cognitivo do sujeito com deficiência intelectual, sendo necessário reforçar o bom comportamento para manutenção do emprego, ao mesmo tempo em que atribui ao próprio sujeito a responsabilidade de ajuste ao modelo padrão existente como garantia de sua empregabilidade.

Essa descrença se manifesta nas falas contraditórias de sua líder de setor. Ao mesmo tempo em que constantemente elogia seu desempenho e educação no trabalho, assevera que ele deveria ficar só no apoio, pois “se surge uma intercorrência, ele não sabe resolver”. A afirmação da líder de setor não corresponde ao que observamos durante a pesquisa de campo, o que revela conceitos já estabelecidos sobre a deficiência intelectual e

o potencial do sujeito. As intercorrências surgidas foram todas atendidas e sempre informadas ao setor.

Sasaki (2006, p. 29) ressalta que “o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência [...]”. Por outro lado, a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, ainda que precária, acaba por gerar os conflitos necessários ao questionamento das atuais estruturas vigentes e por proporcionar, no contato entre os diferentes, uma reflexão sobre as relações estabelecidas.

A ênfase no “bom comportamento” pode ser observada também no relato sobre o aprendizado fora do CEEE Helena Antipoff que, segundo Benjamin, contribuiu para a construção de sua prática: “A minha mãe sempre aconselha: ‘Você tem sempre que respeitar as pessoas e sempre ter aquela humildade, de nunca pegar nada de ninguém, viu!’ (BENAJMIN).

Conforme relatado por Rita, nenhuma adequação ou mudança no ambiente de trabalho foi feita por não ter sido detectada necessidade de alteração que pudesse facilitar a atuação da pessoa com deficiência intelectual, tampouco relatada alguma tentativa de incentivar Benjamin no uso da leitura e da escrita nos últimos nove anos. De acordo com sua crença, todas as necessidades para consecução do trabalho estão sendo garantidas. Esta compreensão é reforçada pelo próprio Benjamin que não enxerga em seu ambiente de trabalho nada que obstaculize sua ação, ao contrário, crê que hoje seu trabalho é facilitado por ser mais específico, já que antes o setor de rouparia era responsável também pela limpeza da roupa suja, realizada, atualmente, por empresa terceirizada.

No entanto, observamos a importância do processo de inclusão quanto ao atendimento da subjetividade de Benjamin (desejos, necessidades). Benjamin assevera que gosta e se sente bem em seu trabalho, embora deixe transparecer em sua fala, que é “puxado”, muitas vezes cansativo. Ao ser questionado por qual razão lhe satisfaz trabalhar, ele esclarece: “cada dia dá meu dinheiro, comprar minhas coisinhas, minha roupa. Gosto. Gosto das meninas, elas brinca, aquelas coisas. Tem aquela *correria* todo dia, mas dá para levar” (BENJAMIN). Desta forma, é possível compreender que o trabalho se constitui, como fonte de realização pessoal, embora fetichezado pelo consumo, por proporcionar independência financeira e pelas relações sociais (reais e simbólicas) que o sujeito estabelece com os colegas de trabalho.

Vale destacar, no entanto, que a situação de Benjamin, embora com vieses que intensificam e, ao mesmo tempo, justificam seu processo social de exclusão, não se diferencia dos demais funcionários da empresa (e do setor) em que ele trabalha, uma vez que, para o sistema do capital, todos estão incluídos na mesma categoria: a de trabalhadores.

Como trabalhadores que são, tanto Benjamin quanto seus colegas alfabetizados de equipe, vendem sua força de trabalho ao capitalista, que os explora para obtenção de lucro. Essa exploração faz parte do processo de manutenção e reprodução do capital. A inclusão, neste sentido, abre espaço à participação da pessoa com deficiência no sistema produtivo, mas, ao fazê-lo, em condições desiguais e precárias, contraditoriamente contribui para arrefecer as lutas e tensões entre classes, na medida em que constrói a falsa imagem de um sistema democrático e de oportunidades para todos.

A compreensão das contradições do processo de inclusão no capitalismo e da apropriação ideológica da luta pela garantia dos direitos humanos é imprescindível, portanto, para a desconstrução do atual modelo excludente. Faz necessário perceber que tanto Benjamin, quanto seus colegas sem deficiência estão incluídos nessa sociedade, ainda que vivenciem processos discriminatórios ou vivam em situações de pobreza e privação de direitos, “o problema não se encontra no fato de estar ou não incluído, mas em que condição se está incluído” (RAPÔSO, 2010, p. 22).

Um exemplo disso é o fato de Benjamin acreditar que atualmente as pessoas com deficiência têm mais facilidade para conseguir um emprego do que em anos anteriores. Essa facilidade é atribuída, em sua fala, ao aumento do número de vagas nas empresas. Segundo Benjamin, “Hoje em dia está mais fácil, no caso de trabalho, porque hoje em dia tem muito lugar que está precisando. Antigamente não tinha, agora hoje tem demais. A minha colega, que mexe no computador lá, olha tanto emprego, tanta coisa”! Ao ser perguntado por que hoje em dia é mais fácil do que antes, ele complementa: “É porque eles acham que nós temos assim a capacidade deles para trabalhar”.

Essa observação de Benjamin reflete um momento histórico de intensificação das ações sociais de inclusão e as consequentes conquistas pelos direitos da pessoa com deficiência em diversas áreas, em especial no campo do trabalho. A constatação do aumento do número de vagas, percebida pela presença mais frequente da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, também acaba revelando novas relações. Quando Benjamin afirma que eles acham que nós temos assim a capacidade deles para trabalhar faz-nos perceber que há uma mudança de visão; de um novo olhar sobre o outro e sobre a

própria deficiência. O outro, antes incapacitado para a vida em sociedade, agora ocupa o espaço de um trabalhador, de um sujeito capaz de realizar, mesmo que tenha algumas limitações.

Ao utilizar o pronome “eles” parece personificar a prerrogativa legal que lhe garante a inserção no trabalho. A força da lei, portanto se faz sentir como agente de mobilização, contribuindo para o “desequilíbrio” (no sentido piagetiano do termo) das instituições e desafiando-as a construírem, a partir da estrutura contraditória que possuem, novos modos de funcionamento, capazes de acolher a diversidade.

As pessoas com deficiência, conforme destacado por Aroucha (2012, p. 78), “ao ingressarem no mundo do trabalho, poderão sentir-se verdadeiramente seres humanos, por estarem exercendo uma tarefa laboral, ou seja, sentir-se produtivos por realizarem tarefas relacionadas com as verdadeiras capacidades e habilidades”.

A construção de um ideal social de sujeito e as possibilidades de atuação/participação na sociedade aparecem nos sonhos manifestos e objetivos acalentados por Benjamin. Mesmo reconhecendo suas dificuldades com a leitura e a escrita, diz que gostaria de terminar os estudos, mas não o faz porque não consegue aprender a ler. Percebe a inviabilidade do seu sonho, por compreender que vivemos numa cultura letrada, exigida em seu espaço de trabalho. Da mesma forma, expressa o desejo profissional de ser um advogado, em virtude das cenas de violência e discriminação presenciadas e vivenciadas por ele em sua comunidade. Quando perguntamos para Benjamin por que ele gostaria de ser advogado, ele reflete e conclui que seria para poder “*vencer muita gente, ajudar muita gente*”.

Seu relato aponta para a necessidade constante de refletirmos sobre as formas cada vez mais complexas de inclusão e de exclusão social, e no mundo do trabalho, discutindo os elementos que interagem dialeticamente nesse processo, quer sejam psicossociais, políticos, econômicos, educacionais e outros. Essa discussão é o que nos propomos a seguir.

5.1.4 Possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão de Benjamin no mundo do trabalho

Para concluir este caso, nos propusemos analisar os possíveis fatores que interagiram nos múltiplos processos de inclusão e exclusão de Benjamin no mundo do trabalho. Múltiplos porque compreendemos que ocorrem e se inter-relacionam nos

diferentes espaços em que Benjamin atua e se faz (ou fez-se) sujeito dessa ação, seja no trabalho, na escola ou na vida. Além disso, a multiplicidade também se manifesta por serem processos complexos e contraditórios que não se realizam isoladamente, mas que coexistem e, muitas vezes, podem se confundir (ou se fundir). Sendo assim, e objetivando a compreensão desses fatores coexistentes, estabeleceremos nossa análise a partir desses espaços diversos: a família, o CEEE Helena Antipoff e o trabalho.

Um primeiro aspecto relevante, no que diz respeito à dinâmica familiar de Benjamin, é a forma como sua mãe (e sua família, de acordo com os relatos coletados) se relacionaram com o sujeito e com sua deficiência. Em virtude da situação socioeconômica desfavorável de seus pais, bem como, da compreensão pouco abrangente (e tardia) sobre a deficiência de Benjamin, arriscamos inferir que o foco das relações que se estabeleceram posteriormente não recaiu sobre a deficiência, mas sobre a construção da autonomia do sujeito, vez que a mãe não poderia contar com cuidados extras de babá, tampouco teve uma rotina de consultas médicas, que lhe ajudassem a entender o que se passava.

Somente em seu processo de escolarização, quando encaminhado para uma sala especial, que sua mãe começou a compreender que ele se diferenciava das demais crianças. Para Dona Madalena, Benjamin tinha um “problema no cérebro” e, ainda hoje, assume que o que ela sabe sobre a deficiência de seu filho “é que ele não sabe leitura, de jeito nenhum”.

Essa aparente falta de conhecimento de seus pais, aliada às necessidades econômicas da família, pode ter contribuído para que Benjamin, desde cedo, fosse estimulado a conseguir um emprego, de modo a suprir suas próprias necessidades. Além disso, o entendimento de que há instalada uma dificuldade em aprender as coisas, descola o significado da deficiência da noção de doença e, portanto, de incapacidade. Desta forma, Benjamin não acaba por ser limitado em suas possibilidades de atuação sobre o mundo e constrói cotidianamente sua autonomia nas tarefas em que realiza sozinho: do deslocamento ao trabalho às decisões sobre o que fazer com o seu salário.

Por outro lado, este mesmo desconhecimento e a falta de condições financeiras não oportunizaram ao Benjamin, por exemplo, acesso a um fonoaudiólogo, numa instituição pública ou privada, para que fosse tratada ou amenizada sua dislalia, conforme sugerido por profissionais da Educação Especial da SEDUC. Vez que este é um aspecto que explicita para o outro sua diferença, embora não esteja diretamente relacionado à deficiência intelectual, Benjamin acaba sendo alvo de imitações de sua fala no ambiente de trabalho e no seu dia a dia, ocasionando assim sua inclusão perversa. Segundo Furtado

(2011, p. 87-88), “isso ocorre porque a dimensão subjetiva que justifica a nova condição é uma forma de inclusão que mantém a exclusão”, pois ressalta uma característica que simboliza sua inferioridade social e que pode significar, ao invés de aceitação, sofrimento.

A educação também contribuiu com os processos de inclusão e exclusão de Benjamin no mundo do trabalho. Sua formação, desassociada das demandas do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, perfeitamente integrada ao modelo imposto pelo capital, reproduz a divisão social e técnica do trabalho e fortalece as exigências de um processo produtivo que, embora articule no discurso a unificação de competências variadas, esvazia de sentido a atuação do trabalhador.

Assim, dois aspectos de sua formação, mediada pelo CEEE Helena Antipoff, chamam nossa atenção. O primeiro diz respeito à sua formação na oficina pedagógica de encadernação e xerox e seu encaminhamento para o trabalho em atividades de serviços gerais. Aqui, aparece uma formação que em nada se relaciona com as atividades para as quais, em geral, os alunos são encaminhados, e que pode servir de justificativa para sua inadequação ao mercado do trabalho.

É assim que observamos muitas pessoas com deficiência, particularmente com deficiência intelectual, como é o caso de Benjamin, na periferia do mercado de trabalho, realizando atividades simples, de baixa complexidade, justificadas em sua formação inadequada ou sua “incapacidade mental”, corroborando os achados de outras pesquisas científicas (LANCILLOTTI, 2001, RIBEIRO; CARNEIRO, 2009, VELTRONE; ALMEIDA, 2010, ROSA; DENARI, 2013).

Rita, empregadora de Benjamin, afirma ser essa uma das dificuldades de contratação da pessoa com deficiência intelectual: sua parca ou nenhuma formação. Neste sentido, a responsabilidade da pouca empregabilidade da pessoa com deficiência intelectual se justifica na sua falta de formação e responsabiliza o próprio sujeito por seu maior ou menor potencial empregatício. Essa compreensão da realidade acaba por obliterar as causas mais profundas da produção da exclusão e da descartabilidade dos trabalhadores excessivos, legitimada pela ideologia das competências e reforçada por um modelo que vê a inadequação do outro como uma responsabilidade (e até culpa) individual.

Benjamin não percebe os determinantes de sua inclusão precária, porque foi ensinado a se ajustar, assim como seus demais colegas de trabalho, considerados sem deficiência. As exigências do capital então se justificam, são aceitas e incorporadas como justas.

O segundo aspecto de sua formação que chama nossa atenção é a ênfase no seu disciplinamento que, com a intenção de melhor “incluir-los” no mercado, molda-o aos interesses do capital, reduzindo sua formação ao simples ajuste comportamental e ao aprendizado das atividades de vida diária e autônoma. Mais uma razão para sua colocação nas atividades mais simples, em geral de limpeza e organização, tal como elas se apresentam no seu dia a dia. É o que estamos chamando de inclusão condicionada ou limitada.

Por outro lado, embora a exclusão e a inclusão condicionada ou limitada se assentem em justificativas de formações inadequadas ou na matriz de normalidade, observamos, a partir da década de 90, uma maior participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. O próprio Benjamin revela isso ao se referir às vagas do mercado de trabalho quando afirma que “antigamente não tinha, agora hoje tem demais”.

No caso da pessoa com deficiência intelectual, esse aumento se faz notar, em números absolutos, pela razão expressa por Benjamin, mas que revela um momento histórico-político específico: o da imposição das cotas para pessoas com deficiência. No entanto, essa inclusão, é por vezes, condicionada ou limitada pelas concepções de deficiência e pelos interesses do capital. A pessoa com deficiência intelectual só é absorvida à medida em que serve aos propósitos econômicos do capitalismo. Conforme constata Lancillotti (2003, p. 84),

a despeito do discurso de que o trabalho vem exigindo níveis mais elevados de formação por ser mais complexo, vê-se a ampliação do trabalho simples, que exige menos do trabalhador. E como o sistema automático permite, progressivamente, a substituição dos trabalhadores mais hábeis pelos menos hábeis, muitas funções poderiam ser desempenhadas por trabalhadores com deficiência.

Como quer o movimento ideológico da acumulação flexível, Benjamin acumula funções sob o discurso da unidade, da capacidade de realizar várias tarefas. No entanto, sob essa aparente unidade, na verdade, se esconde apenas um “tarefeiro”, alguém que realiza muitas atividades, obedecendo ordens bem específicas, a partir de uma rotina aprendida com a experiência. Como analisa Kuenzer (2002), trata-se apenas de juntar partes de um todo e ampliar a tarefa do trabalhador, o que não implica totalidade do trabalho.

No entanto, ressalte-se que o trabalho tem se constituído na forma, por excelência, de assegurar a sobrevivência do trabalhador, e, ao mesmo tempo, por sua dimensão subjetiva, de lhe atribuir sentido enquanto ser. Benjamin “é” porque trabalha e

isso lhe confere valor social e reconhecimento pessoal. Nas relações que estabelece durante a realização de sua rotina, acha-se no mundo como sujeito de ações e, contraditoriamente, e simbolicamente, como sujeito capaz de transformar o mundo a sua volta e a si mesmo. Deixa simplesmente de ser socialmente “incapaz”. Ele existe, está lá e é capaz. Isso já representa uma grande conquista para a pessoa com deficiência intelectual.

Por fim, vale recordar que Benjamin vive em seu ambiente de trabalho as contradições do capital. Nas diversas formas de inclusão no mundo do trabalho (precária, excludente, condicionada ou limitada) são gestadas as condições para a superação da lógica excludente. A presença da pessoa com deficiência intelectual estabelece novas possibilidades de pensar a deficiência, de pensar a inclusão (de si e do outro) e de pensar o próprio processo de trabalho, de modo que outro modelo societário, realmente incluyente, igualitário e socialmente justo, possa ser gestado.

5.2 O caso Ulisses

5.2.1 A história de Ulisses

Ulisses, de 28 anos, nasceu em São Luís e, desde os três anos de idade, é criado por sua tia, Dona Angélica, e seu esposo. Sua mãe faleceu durante o parto de gêmeos, em sua quarta gestação. À época, seu pai, irmão de Angélica, já tinha três filhos e sua situação financeira era bastante precária, por isso contou com a ajuda das irmãs para a criação de seus filhos. Dona Angélica ficou com Ulisses por já contar com uma situação mais estável e por ele ser o filho que necessitava de maiores cuidados.

Atualmente, residem em casa própria, em bairro de classe média em São Luís, Ulisses, seus pais adotivos e um dos seus três irmãos. Sua mãe, como gosta de ser chamada, tem 58 anos, é funcionária pública federal na área de gestão de Recursos Humanos e professora de Geografia da rede municipal de ensino, embora sua formação inicial seja em Artes. Seu tio (e padrinho) atua como autônomo na prestação de serviços na área da construção civil.

Embora a presença de Dona Angélica já fosse constante à época da gravidez de sua cunhada, em virtude de os pais enfrentarem grandes dificuldades financeiras, ela relata que não teve conhecimento de episódios que comprometessem a saúde de Ulisses antes e durante o parto. Seu irmão, pai de Ulisses, trabalhava como servente de pedreiro na construção civil e ficava longos períodos desempregado, enfrentando obstáculos, inclusive,

para garantir alimento para sua esposa e seus filhos. Sabedora dessas condições, a irmã e cunhada ajudava-os com suprimentos sempre que necessário. Segundo Dona Angélica, durante a infância, Ulisses teve a saúde muito comprometida, em virtude, entre outros fatores, da alimentação deficitária. Aos três anos, foi submetido à quimioterapia para tuberculose ganglionar⁴³ tendo que se sujeitar ao tratamento desta enfermidade durante dois anos.

Como no caso de Benjamin, a percepção da deficiência só se deu por meio da escola, quando as professoras fizeram o encaminhamento para o setor da Educação Especial, no sistema público de ensino de São Luís, uma vez que Ulisses não acompanhava a aprendizagem e o desenvolvimento de sua turma. Isso ocorreu por volta dos seis anos de idade, mas não ficou claro para sua mãe o real significado de sua deficiência. Dona Angélica esclarece que ele foi diagnosticado com retardo na aprendizagem, o que manteve sua “esperança que um dia ele conseguisse aprender”. A crença da mãe era a de que ele era somente mais lento que as demais crianças da sua idade.

Após o diagnóstico, Dona Angélica levou Ulisses para acompanhamento junto à APAE e com vários médicos, passando por psicólogo, neurologista, cardiologista e ortopedista e, embora afirme que lidou com normalidade com o diagnóstico, parece não aceitar a deficiência, especialmente as dificuldades em relação ao aprendizado da língua escrita.

Eu lidei normal, mas assim um pouco frustrada, porque eu queria que ele aprendesse. Em casa mesmo, eu comprava muitos materiais de aprendizado. Como eu sou professora, eu sempre tentava envolvê-lo com atividades que estimulasse a leitura. E, em casa, eu botava-o para escrever, para repetir o nome dele, tudinho. Olha, eu andei com ele, a última pessoa que me disse alguma coisa sobre a questão da aprendizagem, que eu queria saber mesmo se ele aprendia, foi lá no Sarah. [...] E lá ela [a psicóloga] me falou isso: “Mas ele tem capacidade de aprender um dia?”, aí ela me disse que sim, mas precisava de muito tempo, porque nessa época, ele tinha nove anos e a idade mental dele era de uma criança de quatro (ANGÉLICA).

A mãe relata, evidenciando certa angústia, o fato de Ulisses não conseguir aprender a ler e escrever, não ter noções básicas de matemática e não conseguir fazer algumas tarefas sozinho, como diferenciar valores monetários e pegar ônibus. Ela acredita que ele não teve nenhuma evolução durante o período em que esteve na escola e revela que “as professoras diziam que ele tinha que se adaptar, ele ia se adaptar na vida”. Embora afirme que ele apresentava dificuldades de memória e fixação em sua vida escolar, declara que ele

⁴³ A tuberculose ganglionar é a segunda forma extrapulmonar mais comum da tuberculose. É uma doença infecciosa provocada pelo *Bacilo de Koch*, que ao invés de afetar os pulmões, prejudica o sistema linfático e compromete com mais frequência os “gânglios da cadeia cervical” (CAMPOS, 2006).

gosta de consertos mecânicos e que “passa horas e horas consertando. Consertando, montando e desmontando bicicleta” (ANGÉLICA).

Interessante observar como a descrença e a frustração com o seu aprendizado aparecem descoladas da capacidade de realização que ele demonstra em suas atividades cotidianas e que se contrapõem à visão, muitas vezes, incapacitante de sua família. Isso parece ser o resultado de uma escola (e uma sociedade) que avalia a pessoa conforme suas possibilidades de responder ao processo formal de educação e acumular informações, sem considerar, realmente, os interesses do aluno e sua efetiva atuação sobre o mundo. Também pode indicar que quando as pessoas com deficiência têm espaço para se adaptar cognitivamente a certos conteúdos e se expressarem, a seu modo, sobre eles “são capazes de ter um comportamento mais ativo, de serem sujeitos” e de demonstrarem competência em atividades e situações que não são as do repertório de seleção da escola ou da sociedade (SILVA, 2009, p. 313).

Ademais, pode ser o resultado de uma limitação social que é visualizada e imposta antes mesmo da “limitação” propriamente dita, o que constitui a essência da discriminação, ou seja, qualificar uma pessoa segundo sua característica “defeituosa” predominante e preconcebida antes mesmo de conhecer suas potencialidades.

De acordo com o laudo médico, Ulisses tem diagnóstico de retardo do desenvolvimento neuropsicomotor e tem alterações na coluna vertebral, tendo em virtude disso dificuldades para andar. Conforme a avaliação da fisioterapeuta, apresenta escoliose estrutural e funcional deformante, com assimetria de membros, de modo que projeta seu corpo para frente e torna sua deficiência mais “aparente”. Mesmo assim, as avaliações da equipe multiprofissional do CEEE Helena Antipoff atestam que “apresenta condições físicas para realizar atividades laborais, desde que as mesmas não exijam desgaste e esforço físico” (Dossiê do aluno, 2007).

Não sabe ler nem escrever e assina apenas o seu primeiro nome. Tem dificuldades de se orientar no tempo e realiza contagem somente até 10. No entanto, possui coordenação motora, é independente nas AVA's, como escovar os dentes, arrumar sua cama, se alimentar, tomar banho, trocar de roupa, entre outras. Ulisses também vai e volta do trabalho à pé e sozinho; auxilia nas atividades domésticas sem apoio e sem a constante vigilância da família e é-lhe permitido circular de bicicleta pelas ruas do bairro sozinho.

Ulisses ingressou na Educação Infantil aos quatro anos de idade. Conforme relatado por sua mãe, as professoras perceberam que ele apresentava dificuldades de

aprendizagem e sugeriram que ele fosse encaminhado para a Classe Especial, onde permaneceu até ser indicado, aos 14 anos, para matrícula no CEEE Helena Antipoff.

Sua trajetória educacional, assim como a de Benjamin, parece nos indicar que não lhe foram oferecidas oportunidades de interagir com outras crianças e jovens, num contexto educacional inclusivo e diversificado, o que, por sua vez, não lhe oportunizou interagir com o conhecimento de forma emancipadora (e socialmente estabelecida). Diante das dificuldades e desafios que se apresentam à prática pedagógica de professores que se deparam com alunos com deficiência intelectual, a saída encontrada pela maioria “é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente saiba como ensiná-los” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17). Entretanto, os pressupostos da educação inclusiva e o conhecimento construído sobre aprendizagem e desenvolvimento têm demonstrado que “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica*” (VYGOTSKY, 1989, p. 99, grifo do autor). No aprendizado conjunto, há a possibilidade de resolver os problemas apresentados com o auxílio e colaboração do outro (o colega mais maduro, um adulto), estimulando assim o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal.⁴⁴ O que a criança faz hoje com o auxílio de alguém (com orientação, por imitação ou seguindo pistas), poderá fazer sozinha amanhã.

Com o encaminhamento da Assessoria de Ensino Especial da então Gerência Adjunta para a Educação do Estado do Maranhão, Dona Angélica acompanhou todo o processo de avaliação e matrícula de Ulisses no Centro, em 2001. Durante o período de 2001 a 2007, Ulisses desenvolveu atividades na SICH, nas Oficinas de Cerâmica e Cozinha Experimental e na sala de Formação para o Trabalho. Após trabalhar como estagiário no CEEE Helena Antipoff, na função de auxiliar de manutenção e limpeza, durante um ano, foi encaminhado em 2007 para uma vaga em empresa privada do ramo de alimentos, onde trabalha até a presente data, na função de serviços gerais.

Para a mãe de Ulisses, o CEEE Helena Antipoff foi fundamental para o ingresso de seu filho no trabalho, já que os modos de se comportar e de convivência são trabalhados pela instituição. Além disso, na sua visão, o programa de estágio supervisionado, realizado no próprio Centro, capacitou-lhe para o exercício de suas

⁴⁴ “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

funções, uma vez que eles “ensinam a parte toda de limpeza. O que aquele aluno tem habilidade, eles vão desenvolver” (ANGÉLICA).

Outro aspecto que merece ser destacado é o da dimensão subjetiva do trabalho. Assim como no caso de Benjamin, observamos na fala de sua mãe, a importância dada ao trabalho como forma de inserção social de Ulisses. Pelo trabalho o sujeito se ressignifica socialmente como ser produtivo. Vejamos:

Agora, nesse aspecto de cidadania, isso é muito importante. Porque muitas das vezes incentiva esses jovens que têm essa deficiência intelectual. No momento em que eles são valorizados, reconhecidos como cidadãos, isso interfere muito na parte pessoal deles. [...] Para mim, eu sempre achei que era muito difícil encarar meu filho como uma pessoa inútil, que não fosse evoluir. E hoje não, o vejo um *cidadão* porque ele tem, em relação a muitos outros, ele tem *valor social*, ele tem contribuição. *Ele é um profissional, não é?* (ANGÉLICA).

Vemos, pois, que a visão de sua mãe reflete as dimensões ontológica e subjetiva do trabalho, posto que é pelo trabalho que o homem se humaniza, constitui-se política e historicamente como ser, diferenciando-se dos demais animais e se afirmando socialmente. “Com o trabalho, o homem afirma-se como ser *criador*” (IAMAMOTO, 2011, p. 41, grifo do autor).

Sua mãe parece oscilar entre a descrença e a esperança da normalidade. Entre a visão limitante de seu defeito e a satisfação por sua contribuição social por meio do trabalho. Dona Angélica atribui as dificuldades de memória e no aprendizado da leitura e da escrita ao despreparo dos profissionais das instituições de ensino por onde Ulisses passou, ao mesmo tempo em que se culpa por ter sido muito passiva em seu processo educacional. “Talvez eu tenha ficado à mercê das instituições de ensino. Não sei, acredito que tenha faltado um incentivo maior por parte das instituições e de minha parte também” (ANGÉLICA).

“Partindo do princípio que as mães querem o melhor para os filhos, entendemos que, quando a mãe não consegue ser a melhor mãe, ela se sente derrotada, porque imagina que as outras são melhores do que ela” (FINKEL, 2009, p. 194). Percebemos, deste modo, que a frustração de Dona Angélica decorre de não ter conseguido ser uma mãe *completamente boa*⁴⁵ e, por isso, se culpa pelo “fracasso” de seu filho.

Além disso, há que se considerar o impacto provocado pelo diagnóstico da deficiência nas representações da família – e na autoimagem do sujeito – sobre o seu

⁴⁵ Para Winnicott, a mãe “suficientemente boa”, é aquela que consegue suprir, de forma ativa, todas as necessidades de seu filho, em seu processo de desenvolvimento e constituição criando condições favoráveis para o amadurecimento do bebê.

potencial produtivo. “[...] Estas pessoas, embora se mostrem independentes em suas atividades de vida diária e de serem portadoras de habilidades, se autodenominam e são classificadas socialmente como ‘não-capazes’” (ROSA; DENARI, 2013, p. 79). Assim, o diagnóstico da deficiência imprime uma marca, ou seja, um rótulo que caracterizará o sujeito e, desta maneira, afetará previamente o seu desenvolvimento, já que o diagnóstico é composto de significantes-palavras que contribuem para sua constituição psíquica (SILVA, 2009).

Deste modo, o trabalho acaba por “arrefecer” a visão incapacitante da deficiência contrabalanceando-a com aquela que enxerga o potencial laborativo (transformador, portanto) do sujeito, embora “assombrada” pela insegurança que a marca do diagnóstico (e seus significados subjacentes) deixa. Afinal, *ele é um profissional, não é?* Ao afirmar e, ao mesmo tempo, solicitar confirmação (*não é?*) expressa que o impacto dessa marca gera um sentimento de insegurança quanto as potencialidades de seu filho, mesmo que a prática lhe apresente uma situação que a conteste.

5.2.2 Conhecendo o contexto de trabalho de Ulisses

A contratante de Ulisses é empresa privada do ramo alimentício, com 23 anos de atuação no mercado de trabalho em São Luís. Emprega atualmente 756 funcionários, sendo 24 pessoas com deficiência, o que corresponde a 3,17% do total de funcionários. O percentual previsto pela lei de cotas, para empresas que possuam de 501 a 1000 funcionários, é de 4% e, neste caso, também não se verifica o seu cumprimento.

Das pessoas com deficiência contratadas, o maior número é de pessoas com deficiência física, assim como ocorre na empresa em que Benjamin trabalha, confirmando os resultados de outras pesquisas que demonstram a predominância da deficiência física em comparação às demais deficiências (LANCILLOTTI, 2003; RIBEIRO E CARNEIRO, 2009; VELTRONE E ALMEIDA, 2010). Portanto, temos 12 pessoas com deficiência física, três com deficiência visual, apenas uma com deficiência auditiva e oito pessoas com deficiência intelectual, o que corresponde a um terço dos funcionários com deficiência. Não há nenhum registro de contratação de pessoas com deficiência múltipla nesta empresa também. Conforme demonstra Costa *et al* (2011, p. 201), “a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho não só está relacionada ao fato de possuir uma deficiência, mas também com o tipo de deficiência que a pessoa apresenta”, considerando que os

empregadores acabam privilegiando aquelas que possam exigir menores adaptações do ambiente de trabalho.

As pessoas com deficiência que pleiteiam uma vaga na empresa participam de processo seletivo em três etapas: entrevista comportamental; avaliação psicológica, mediante aplicação de testes de personalidade, atenção e raciocínio; e entrevista técnica, que corresponde à entrevista final das etapas avaliativas do candidato, feita com o gestor da área para a qual será encaminhado o novo contratado. Após essas etapas, os candidatos aprovados providenciam a documentação necessária ao processo formal e legal de contratação. Todos, com e sem deficiência, passam pelo mesmo processo, sem nenhum tipo de adaptação ou uso de testes específicos. Apenas são observadas as possibilidades de comunicação e entendimento das questões pelo candidato com deficiência intelectual, sendo descartadas aquelas em que se percebe a dificuldade e/ou impossibilidade de responder. Após esse processo, os novos funcionários contratados, participam de uma integração coletiva.

Carolina, 31 anos, formada em psicologia, especialista em atração, seleção e carreira no setor de Recursos Humanos da empresa B, contratante de Ulisses, relata como é feito o encaminhamento para a vaga:

Às vezes, dependendo da experiência do candidato, a gente já leva em consideração para que cargo ele deve ser encaminhado, onde ele vai se sair melhor, até pelas experiências que já teve. Às vezes, aqui, conversando, a gente percebe que ele pode ter mais qualificação para uma outra função, que não aquela que ele foi informado. E aí, aqui mesmo, a gente conversa com ele e informa as oportunidades que a gente tem e já verifica junto com ele qual fica melhor para ele ser encaminhado. E aí a gente leva em consideração: entrevista técnica, entrevista comportamental, resultado de testes, tudo, o processo como um todo (CAROLINA).

As principais exigências feitas pela empresa para admissão de novos funcionários, segundo Carolina, são a qualificação; o local onde o candidato reside, de modo a facilitar o acesso; as experiências e, principalmente, os resultados nas etapas do processo seletivo realizado pela empresa. Essas exigências são as mesmas para todos os candidatos.

Sobre mudanças no ambiente de trabalho, Carolina assevera que as adequações feitas são as que se referem à função, dando preferência para aquelas funções que não envolvam o trabalho com armas brancas ou que sejam fisicamente desgastantes; além disso, são feitos ajustes de horário ou outros ajustes considerados necessários pelo gerente da loja em que o funcionário trabalha. A funcionária afirma que são “adequações no dia a dia, de pequenas coisas, mas que fazem a diferença” (CAROLINA). Por outro lado, afirma

que ainda sente falta de ferramentas de avaliação adaptadas para a utilização no processo seletivo. Para ela, a utilização de testes psicológicos específicos, que ajudassem na identificação da deficiência intelectual e do perfil do candidato, para que ele pudesse ser encaixado na vaga que melhor se adequasse a ele e à empresa, facilitaria o processo seletivo.

A fala de Carolina parece revelar uma preocupação com a necessária adaptação às possibilidades e necessidades do empregado com deficiência, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, em que ainda demonstra se preocupar com alocação do candidato de acordo com sua deficiência (e não com base em suas potencialidades).

Das mudanças no ambiente que dificultam e das que facilitam a atuação da pessoa com deficiência intelectual, mais uma vez observamos uma ênfase nas “questões comportamentais e de relacionamento” entre os funcionários com e sem deficiência. Carolina observa que a resposta dos funcionários considerados “normais” à atuação da pessoa com deficiência, pode sim atrapalhá-la, na medida em que as estigmatizam, imputando-lhe uma característica associada ao “defeito”. Esse comportamento pode ser de superproteção ou de condescendência e até de descrédito.

As pessoas, os colaboradores de uma determinada loja, tendem a enxergar uma pessoa com deficiência como um coitadinho. Então às vezes acontece que o modo como esses colaboradores se comportam dentro dessa loja, dificulta o empenho, na verdade o desempenho do colaborador com deficiência. [...] Eu entendo que todas as nossas adequações são feitas no intuito sempre de melhorar e de fazer com que essas pessoas se sintam o mais à vontade possível dentro do local que ela está. Agora eu ainda, assim, eu desconheço qualquer adequação que tenha sido feita e que tenha atrapalhado, a não ser nessas questões comportamentais e de relacionamento dentro do local de trabalho, que às vezes a gente precisa ir lá e entender (CAROLINA).

É importante apontar, no relato acima, o uso da palavra “colaboradores”, que vem sendo utilizada atualmente pelas empresas para se referir a seus funcionários. Vemos que se constitui em mais uma estratégia do discurso toyotista que tende a mascarar as tensões (e conflitos de classe) no contexto capitalista contemporâneo. O termo *colaborador* no lugar de *trabalhador* serve para amenizar as condições reais exploração da força de trabalho e compor o discurso ideológico da necessária competência de “saber trabalhar em grupo” (colaborar) que o mercado atual demanda.

Outro fator dificultante no processo de contratação, conforme observado por Carolina, é quando a família não acredita no potencial da pessoa com deficiência e acaba por “interferir demais na vida da pessoa”. Muitas vezes,

por ter a certeza de que ela não consegue fazer as coisas sozinha, ela não consegue dar conta por si mesmo, aí eles vêm na tentativa de ajudar e, muitas vezes, acabam atrapalhando, acabam expondo, constrangendo essas pessoas. E isso dificulta o processo (CAROLINA).

Além disso, o acesso limitado ou inexistente à informação, em virtude de dificuldades econômicas das pessoas com deficiência em nosso Estado, constitui mais um obstáculo à sua contratação. Muitas vezes, elas não chegam a ter conhecimento da existência de vagas e acabam por perder oportunidades de emprego. Neste sentido, Carolina observa que a intermediação do CEEE Helena Antipoff atua como um facilitador, já que a instituição fica atenta às oportunidades que surgem, chamam esses trabalhadores em potencial, informam sobre a oferta e acompanham o processo.

Ao comentar os fatores que facilitam a contratação da pessoa com deficiência intelectual, a atribuição de um aspecto desejável à condição estigmatizante do indivíduo se expressa na fala de Carolina. A funcionária parece enxergar a pessoa com deficiência intelectual pela “pureza de seu caráter”, chegando a afirmar que a *“mentira, realmente, não faz parte dela não”*.

Normalmente, eu considero muito mais fácil fazer um processo com a pessoa com deficiência do que fazer um processo com uma pessoa sem deficiência. Porque eles tendem a ser verdadeiros naquilo que eles trazem de informação para nós, eles não ficam tentando mascarar as experiências deles [...]. Eu entendo que, para eles, a mentira é difícil de ser executada, eles preferem não mentir. Então, se isso vai ser bom ou ruim, eles falam. Então, para mim, isso é bom, porque a gente tem muita dificuldade de arranjar candidatos aqui, que eles adoram florear as coisas (CAROLINA).

Segundo Goffman (2008, p. 15), “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original e, ao mesmo tempo, a imputar ao interessado alguns atributos desejáveis, mas não desejados [...]”. No caso da pessoa com deficiência intelectual, esses atributos, em geral, estão associados à compreensão de que a pessoa não tem maldade, pois que sua deficiência faz com que ela seja “quase uma criança”, ou de que é sempre sincera e honesta, pela mesma razão, ou que é ingênua, podendo ser facilmente enganada. Isso pode acabar gerando processos excludentes dentro da empresa, uma vez que as pessoas não enxergam ou desconhecem o fato de que a pessoa com deficiência é também um sujeito e como tal ama, odeia, é indiferente, fantasia, deseja, raciocina, cria laços e também constrói uma ética e introjeta valores e normas de conduta da sua cultura.

Já no que diz respeito à formação, esse critério não parece influenciar tanto a contratação da pessoa com deficiência intelectual, visto que os cargos para os quais eles são encaminhados, em geral, são de caráter operacional, principalmente na área de serviços

gerais e manutenção da limpeza, como é o caso de Ulisses, ou auxiliando no atendimento ao cliente, no balcão da loja, em menor escala.

Aqui também as interações da pessoa com deficiência se estabelecem de várias formas e com múltiplas pessoas. Tanto com clientes externos, como explica Carolina, quanto com a equipe de trabalho, de modo a contribuir para que as atividades possam ser realizadas. E isso significa pedir ajuda ou dar informações para os clientes, perguntar sobre algum procedimento, ser corrigido e/ou orientado quanto à execução das tarefas, enfim, os funcionários interagem dialogando sempre que necessário.

Ao contrário da situação apresentada por Benjamin, a significância do processo de formação da pessoa com deficiência intelectual, mediado pelo CEEE Helena Antipoff, não é percebida pelos contratantes de Ulisses. Carolina afirma que a pessoa com deficiência intelectual encaminhada pela instituição “deveria ser melhor, deveria ter um nível melhor”, mas não acredita que tenha uma diferença assim “tão grande” e que essa opinião é partilhada pelos colegas da área de recursos humanos da empresa.

Essa compreensão parece ter sido influenciada pelo sentimento de animosidade que se instalou em virtude dos contatos estabelecidos entre o CEEE Helena Antipoff e a empresa, que afirma ter se sentido “coagida a aceitar as pessoas encaminhadas pela instituição” para o cumprimento da cota estabelecida em lei. Esse comentário parece expor o “incômodo” da empresa com a obrigação legal que deve ser cumprida.

Carolina, assim como Rita (analista de Recursos Humanos da Empresa A), conclui que os funcionários com deficiência intelectual admitidos estão efetivamente incluídos no mercado de trabalho. Ela justifica sua crença em aspectos que vão desde a possibilidade de a pessoa com deficiência intelectual se sentir como qualquer outra pessoa, como pelo fato de o trabalho lhe conferir “utilidade social”.

Ele está incluído porque primeiro, internamente, independente de onde ele esteja, se é numa loja ou se é no escritório, ele está desenvolvendo atividades como qualquer outra pessoa. Ainda que sejam atividades com determinadas adequações, eu não entendo isso como sendo algo que o diferencia. [...] Eu entendo que só o fato de ele estar lá, trabalhando, recebendo o dinheiro dele, *se sentindo útil* perante uma sociedade, *podendo contribuir* em casa... [...] muitos têm até família, são casados e tudo. Eu entendo como sim, essa pessoa pode, de fato, se sentir incluída (CAROLINA).

Observamos, tanto na fala de Carolina quanto na da mãe de Ulisses, Dona Angélica, que o trabalho acaba por funcionar como fator de “normalização” do estigmatizado. Ou seja, acaba por lhe conferir uma característica que é reconhecida nas demais pessoas, consideradas normais. Neste sentido, constatamos que a premissa

Marxiana de que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, modifica a si mesmo, se estende para o campo simbólico da significação social. Afinal, é pelo trabalho também que o outro me reconhece como ser humano, independente das condições (precárias, indignas ou excludentes) em que esse trabalho se realiza.

Assim, se as pessoas com deficiência têm a chance de contribuir produtivamente com a sociedade que “as recebe” isto pode significar que estão, neste sentido, incluídas. Segundo Carvalho-Freitas e Marques (2007, p. 64), essa concepção se baseia na matriz de interpretação da deficiência pela subsistência/sobrevivência, que condiciona a inclusão às possibilidades de contribuição social pelo trabalho, já que, segundo os autores, “a tendência em relação às pessoas com deficiência é avaliá-las, *a priori*, como incapazes de contribuir”. Essa matriz de interpretação da deficiência tem sua gênese na Grécia Antiga, com a busca da perfeição estética do guerreiro ou do político e se reedita no século XX, em virtude da necessidade de absorver os mutilados que voltavam da guerra. O padrão que se estabelece é a busca pela manutenção (sobrevivência) da sociedade. A necessidade de demonstrar que pode contribuir socialmente, por meio do trabalho, parece ainda condicionar o processo de inclusão da pessoa com deficiência na contemporaneidade (CARVALHO-FREITAS, 2007).

Estes significados estão presentes nas concepções manifestas no discurso da funcionária do setor de Recursos Humanos da Empresa B sobre deficiência e deficiência intelectual, inclusão e exclusão social e inclusão e exclusão no mundo do trabalho.

5.2.2.1 As concepções da funcionária do setor de Recursos Humanos da Empresa B

Carolina é enfática ao afirmar que “deficiência é, na verdade, alguém que possui alguma limitação”, ou seja, em sua fala, assim como no discurso de Rita, a pessoa acaba subsumida pela sua deficiência, *ela é a própria deficiência*. E transfere essa aceção para o entendimento de deficiência intelectual, afirmando que:

a deficiência intelectual é simplesmente uma limitação no aprendizado ou uma limitação no entendimento ou não compreensão. *É uma pessoa* simplesmente que não tem os ditos padrões de normalidade no que diz respeito à intelectualidade como um todo. Aí envolve inteligência intelectual mesmo e inteligência emocional, digamos assim (CAROLINA).

Constatamos que os sentidos de *perda* e *restrição* também se fazem presentes nos relatos de Carolina. Aqui, o conceito de deficiência está fundamentado, mais uma vez,

na concepção de normalidade como uma matriz de interpretação (CARVALHO-FREITAS, 2007).

Os padrões de normalidade definidos pelo saber médico funcionam como meio de avaliar a deficiência e as possibilidades das pessoas com deficiência. É uma matriz em que o pensamento predominante se caracteriza pela qualificação da deficiência como um *desvio da normalidade* ou *doença*, o que contribui para a segregação das pessoas com deficiência no trabalho. Como o desviante é visto com desvantagem em relação aos demais, quando as PcDs são inseridas no mundo do trabalho, aqueles que classificam a deficiência sob tal perspectiva tendem a atribuir-lhes funções específicas [...]. Desse modo, tendem a designá-las para atividades de menor *status* ou de pouca ou nenhuma possibilidade de crescimento e carreira, pois a crença subjacente é de que não são capazes, já que não são classificadas como pessoas normais (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010, p. 107, grifo dos autores).

Embora Carolina afirme que o crescimento na carreira seja uma possibilidade na empresa, o encaminhamento baseado nas limitações é explicitado em seus relatos. Além disso, o foco na deficiência é revelado tanto pela preocupação com atividades que possam representar perigo para a saúde da pessoa com deficiência, considerando o uso de facas e outros tipos de máquinas e equipamentos de corte, quanto pela assunção de que ele necessita estar apoiado em sua atividade. “Sempre tem alguém ali próximo para ajudar” (CAROLINA).

Todas essas preocupações revelam um conceito-chave do modelo médico: desvio da norma padrão. Esse conceito autentica a visão estigmatizante de incapacidade e serve de justificativa para atitudes muitas vezes protecionistas e/ou excludentes, impedindo que a pessoa realize certas atividades para as quais é julgada *a priori* como incapaz. Notamos, portanto, que a deficiência é generalizada para significação da pessoa como um todo e todas as coisas que se definem como não adequadas para ela ou que ela não consiga realizar justificam-se na e pela deficiência, como se não fosse possível, por exemplo, uma pessoa sem deficiência cometer erros ou se acidentar no trabalho. As normas de segurança no trabalho devem ser seguidas por todos e a prevenção e garantia de equipamentos de proteção são uma obrigação da empresa para com os seus funcionários.

Goffman (2008, pp. 24-25) salienta que “erros menores ou enganos incidentais podem ser interpretados como uma expressão direta do seu atributo diferencial estigmatizado”. E exemplifica o caso de pessoa com deficiência intelectual, em que as dificuldades que apresenta são “mais ou menos automaticamente atribuídas a um ‘defeito mental’”, enquanto a outra pessoa, sem deficiência, não lhe é imputado nenhum “sintoma de qualquer coisa particular”.

Mais uma vez observamos ser uma concepção marcada por conceitos socialmente difundidos, em especial por relações culturais tradicionalmente excludentes, individualistas e estereotipadas, que se traduziram nas definições expressos na legislação em vigor e nos manuais aos quais as empresas têm acesso.

Quando se refere ao seu entendimento sobre inclusão e exclusão social Carolina traz à tona o sentido de aceitação. Ela enfatiza, que inclusão significa abrir as portas para que todos façam parte de uma sociedade que pertence a todos. Além disso, suplementa afirmando que “a inclusão é muito mais uma necessidade do ser humano para aceitar aquela pessoa como alguém, como igual”. A funcionária fundamenta-se nesta concepção para dar significado ao conceito de exclusão social, atribuindo a ele um atributo valorativo: a ignorância.

“Exclusão social, para mim, é ignorância. É o que as pessoas fazem por não aceitar o diferente. Ser excluído, na verdade é não poder vivenciar, não pode fazer parte daquele meio que ele está inserido simplesmente por não ser aceito” (CAROLINA).

Aqui, a aceitação aparece como categoria de significação da relação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Entre pessoas marcadas por um estereótipo e pessoas consideradas “normais” pelos padrões socialmente incorporados. A aceitação passa a ser então a principal característica da vida de pessoas estigmatizadas (GOFFMAN, 2008). E, assim sendo, definem as relações, as expectativas e os comportamentos de resposta entre os grupos. O estigmatizado passa a viver em conformidade com a aceitação ou não daqueles com os quais se relaciona socialmente e dentro desta perspectiva, ele é quem acaba tendo que se ajustar.

Segundo Goffman (2008, p.18), “aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber”.

Todavia, é importante ressaltar que essa visão sobre a inclusão que Carolina expressa em seus relatos, e que é pautada na matriz de normalidade da deficiência, conforme já exposto, parece ter sido construída em sua história pessoal de convivência com uma prima com Síndrome de Down. Observemos:

Nós crescemos juntas, foi alguém que me ajudou muito a aceitar isso também como algo normal. Na época que eu estudava no nível médio, nós fizemos um trabalho com a APAE. Foi feito um momento justamente para eles se apresentarem e aquele dia, para mim, foi muito marcante. Eu era adolescente, e pelo modo que ela me tratou lá, assim, com muito carinho, me abraçando o tempo todo, parece que chamou a atenção de todo mundo. Eu, de ficar mais com ela por ser aluna da escola e orientadora do evento, que eu estava organizando

junto com os outros, e o fato de ela estar lá, acho que ela também se sentiu assim: “Poxa, é minha prima que está aqui!” E isso foi bem interessante. E isso me ajudou, assim, a ter uma ideia diferenciada, porque parte da minha família tinha medo dela, não gostava de chegar perto, é como se fosse uma doença contagiosa. E a outra parte já entendia aquilo como algo normal. E aí eu acho que eu me identifiquei muito mais com esta banda que entendia isso como normal, do que com a outra. E daí para frente isso para mim foi bem tranquilo (CAROLINA).

A postura de Carolina reflete o que se pode chamar de pessoa “informada”. Uma pessoa que, pela estrutura social, se relaciona com o estigmatizado e simpatiza com sua condição, passando a tratá-lo como igual (GOFFMAN, 2008). No entanto, Carolina reconhece que a inclusão no mundo do trabalho só ocorre por força da Lei e que constitui uma resposta das empresas às exigências legais.

Hoje ainda é, infelizmente, parte de uma obrigatoriedade. Eu não saberia te citar nenhuma empresa que contrata porque de fato quer ter aquela pessoa no seu quadro de pessoal, não. Normalmente, é para cumprir as cotas, normalmente, é para cumprir essa determinação do Ministério do Trabalho e pronto (CAROLINA)!

A concepção sobre inclusão no mundo do trabalho se expressa nos mesmos termos definidos pela funcionária da Empresa A: como sendo a oportunidade de poder contribuir socialmente, de se equiparar, pelo trabalho, aos que não tem nenhuma deficiência. Para Carolina, estar incluído no mundo do trabalho significa “poder sentir-se útil, poder sentir-se vivo, produtivo, e não aquele pesozinho que fica lá em casa e que não faz nada, não pode fazer nada, porque tem aquela limitação. Ele *tem tanto a oferecer quanto qualquer outra pessoa*”. Nos termos da mãe de Ulisses, ele é um cidadão porque tem “valor social”, ou seja, contribui socialmente.

Tais concepções sobre inclusão no trabalho, conforme relatadas tanto pela funcionária da Empresa A, onde trabalha Benjamin, quanto pela da Empresa B, em que atua Ulisses, e ainda presentes nas falas de suas mães, são corroboradas pelas pesquisas da área. Segundo Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006), o trabalho representa uma fonte de recompensas simbólicas que se manifestam nos sentidos atribuídos ao processo de inclusão. As recompensas emocionais também são percebidas na pesquisa de Pereira, Del Prette e Del Prette (2008), que destaca a valorização pessoal como aspecto positivo do trabalho, mediante relatos de trabalhadores com deficiência física.

Observamos, portanto, que a valorização pessoal decorre de sua contribuição social. Dito de outro modo, a valorização social da pessoa com deficiência, mediante sua contribuição produtiva pela via do trabalho, possibilita-lhe “corrigir a base objetiva de seu defeito”, subsumido pelo estigma de incapaz (GOFFMAN, 2008).

A exclusão no mundo do trabalho é apresentada como sendo inversamente proporcional ao conceito de inclusão. Nas palavras de Carolina, significa a pessoa “não poder produzir para ela e para a sociedade”. O ser trabalhador (já que ser trabalhador está relacionado à sua capacidade produtiva) passa a ser sua identidade social, como constatado pela pesquisa de Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006).

Cabe ressaltar, no entanto, que a inserção no processo produtivo ocorre, neste caso, mediante trabalho alienado e cujo resultado é estranho ao trabalhador. Sendo assim, quando a funcionária afirma que estar incluído é poder produzir para si parece referir-se ao salário que o trabalhador recebe em troca da venda de sua força de trabalho, o que não constitui nenhuma benéfica do capital. A inclusão, deste modo, se estabelece na conformidade do sistema capitalista de produção e mantém assim as suas bases (RAPÔSO, 2010).

5.2.3 Ulisses em situação real de trabalho

Assim como Benjamin, a contratação de Ulisses foi intermediada pelo CEEE Helena Antipoff. A informação sobre a existência de vaga e as orientações sobre os procedimentos e etapas do processo seletivo foram feitas pela instituição. Todavia, Ulisses não parece compreender como se efetiva o processo de contratação em termos práticos e legais, tendo a necessidade de ser auxiliado e apoiado neste processo.

Seu emprego atual corresponde a sua primeira e única experiência no mercado competitivo. Sendo assim, Ulisses não reúne experiência de trabalho em outras áreas e/ou ramos de atuação. Sua função é cuidar da limpeza e manutenção de uma das lojas da empresa, localizada em bairro de classe média de São Luís. Trabalha em dois turnos, cumprindo 8 horas diárias de atividades, com intervalo de duas horas para almoço. Reside próximo à sua unidade de trabalho e por isso vai a pé para casa, confirmando o critério informado pela empregadora para o encaminhamento ao posto de trabalho.

É pontual e não necessita de orientações e nem de auxílio constante para execução de suas tarefas. Já conhece suas atribuições na loja e, ao chegar, vai direto para o almoxarifado da loja para organizá-lo e limpá-lo. Embora sua atribuição seja cuidar da limpeza, demonstra ter conhecimento da loja como um todo e acaba por auxiliar em todas as tarefas para as quais é requisitado. Organiza e limpa as estantes do almoxarifado; recolhe as caixas de papelão onde são acondicionadas as carnes, dobra-as e deposita-as na lixeira, além de levá-las de bicicleta até um lixão próximo, para descarte final; cuida da

manutenção da cisterna e realiza o procedimento para enchê-la sempre que necessário; varre e limpa toda a loja, tanto parte interna, quanto frente e calçada, limpa as máquinas de corte e moenda, bem como bandejas de exposição de carne e bancadas; mói a carne e participa de outras tantas atividades quando solicitado pela gerência e colegas de loja. Ulisses está perfeitamente incluído no sistema do capital, na perspectiva toyotista que sob o discurso da totalidade do trabalho esconde a mera polivalência do trabalhador. Constitui, deste modo, peça fundamental para reprodução da “máquina” capitalista.

Ulisses possui uma assimetria dos membros e por isso anda com certa dificuldade, mas isso não o atrapalha em suas atividades. Embora seja bastante tímido e reservado, e se expresse com dificuldade, interage em todos os tipos de situações. É educado com os demais funcionários e tem muita iniciativa. Atende às solicitações de todo o grupo sem apresentar nenhum tipo de dificuldade quanto à realização das tarefas, e demonstra ser capaz de apresentar soluções para problemas que surgem e/ou sugerir outras formas de fazer que facilitam a execução da tarefa.

Durante as nossas observações, percebemos que sua maior dificuldade é compreender a organização de um dia de trabalho quanto ao tempo decorrido. Assim, recorre ao gerente para perguntar quanto ao seu horário de entrada e de saída.

No que se refere aos aspectos de sua formação no CEEE Helena Antipoff que contribuíram para sua atuação no trabalho, Ulisses foca, especialmente, no aprendizado da sua função específica de limpeza, durante o estágio supervisionado. Diz que aprendeu a “varrer o pátio, limpar, tirar os papéis do banheiro”, mas não consegue estabelecer a relação entre seus aprendizados, dentro e fora da escola, e sua inclusão no trabalho.

As dificuldades em estabelecer relações e, portanto, avançar para funções superiores de pensamento, nos faz questionar se ele foi incentivado nesta perspectiva, mediante o exercício intelectual, que não se esgota em sua dimensão concreta, conforme destaca Vygotsky (1989). Isso pode ter sido o resultado de quase 10 anos em classes especiais e de uma formação centrada preponderantemente no treino de atividades práticas, em oficinas pedagógicas. Como salienta Batista e Mantoan,

Esse exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente (2007, p.23).

A atuação cotidiana de Ulisses se reflete e parece incidir na visão que seus colegas de trabalho têm da deficiência e de sua potencialidade. Não observamos, durante a pesquisa de campo, nenhuma ação, fala e/ou intenção discriminatória e/ou vitimizadora de Ulisses. Ao contrário, em diversas situações, o seu gerente imediato ressaltava que “ele é inteligente, que todos gostam dele e que quando está de folga, os demais funcionários sentem sua falta porque ele os ajuda demais” (CALABAR).

A percepção do trabalho de Ulisses parece retratar compreensões sobre adequação ou não de suas funções, execução da tarefa e a gestão individual de sua inserção, de forma muito similar às percepções sobre os trabalhadores sem deficiência alguma. Isso ocorre uma vez que a pessoa com deficiência intelectual consiga demonstrar, na prática, sua utilidade como trabalhador, a despeito do estigma que a desqualifica antes mesmo de comprovar seu potencial (GOFFMAN, 2008). Como constatado pela pesquisa de Carvalho-Freitas e Nepomuceno (2008, p.91, grifo nosso), as resistências quanto à contratação e/ou inclusão da pessoa com deficiência

estão associadas a um conjunto mais amplo de crenças, percepções e valores que a pessoa possui ou compartilha em relação ao trabalho delas. [...] verifica-se que a deficiência, *por si só*, não é um atributo que modifica a percepção das pessoas e a maneira como preferem controlar o trabalho dos subordinados.

Confirmando o relato de Carolina, não observamos nenhuma adequação ou mudança no ambiente de trabalho que pudesse facilitar a atuação de Ulisses. Por serem suas atividades consideradas de pouca ou nenhuma complexidade, de caráter mesmo instrumental e prático, bem como pela própria cultura que nos faz conceber apenas mudanças ligadas à estrutura física, não são nem percebidas as necessidades de tais mudanças para o caso de Ulisses, já que o mesmo realiza tudo quanto lhe é solicitado, a despeito de sua assimetria de membros e o desgaste físico que isso possa lhe impor.

Embora sua inclusão tenha se dado em um trabalho de natureza mais mecânica que intelectual, e isso, em geral, corresponde à compreensão social de que é a atividade, por excelência, mais adequada à pessoa com deficiência intelectual, face ao seu comprometimento cognitivo e às dificuldades que apresenta no campo das habilidades adaptativas, mais uma vez observamos que o trabalho pode se constituir em fonte de realização pessoal, por permitir que a pessoa sinta que tem uma “utilidade”. Ulisses relata que se sente bem em seu trabalho e que prefere estar lá a passar as tardes em casa. Quando perguntamos o porquê, ele afirma que é porque é melhor, “melhor do que ficar em rua fazendo coisa que não deve” (ULISSES). No entanto, sua afirmação parece dizer que ficar

no trabalho “*é menos ruim*” que ficar em casa. Não consegue, como Benjamin, por exemplo, enumerar os possíveis outros ganhos que o trabalho lhe proporciona.

5.2.4 Possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão de Ulisses no mundo do trabalho

Da mesma forma como procedemos na análise do caso de Benjamin, tentaremos finalizar este caso sintetizando os possíveis fatores que interagiram para o processo de inclusão e exclusão de Ulisses no mundo do trabalho. Considerando que são processos complexos e contraditórios, objetivados e subjetivados no contexto de produção e reprodução material e social capitalista (ALVES, 2007), tentaremos compreendê-los a partir dos diferentes espaços em que Ulisses constrói sua história pessoal, educacional e profissional.

Inicialmente há que se ressaltar o resultado das relações estabelecidas em seu primeiro espaço de socialização e de constituição subjetiva (e histórica): a família.

Embora possamos perceber, em nossas observações e na fala de sua mãe, Dona Angélica, uma preocupação em não deixar Ulisses sem companhia em casa e garantir sua locomoção quando necessário (já que ele não anda de ônibus sozinho), não notamos, em contrapartida, uma postura superprotetora da família. Ao contrário, a mãe sempre o estimula a falar e comunicar melhor suas emoções, desejos e entendimentos, já que o seu desenvolvimento, caracterizado por ela como “lento”, a incomoda e representa uma frustração para ela, que desejaria que ele pudesse ler e escrever. Esse incentivo pareceu e parece garantir a Ulisses a construção de certa autonomia cotidiana em atividades variadas, como relatamos anteriormente, bem como uma tentativa de superar a culpa pelo “fracasso” de Ulisses.

Esse sentimento de imperfeição e/ou incompletude de seu filho (e de sua culpa parcial por isso) parece ser arrefecido pela inclusão produtiva de Ulisses no trabalho. Ao afirmar que ele tem valor social por ser um profissional, ou seja, por contribuir produtivamente na sociedade, o retira de sua condição de ser inútil e/ou incapaz. Quando proclama que vê nele um cidadão em relação a muitos outros, em virtude de sua condição de trabalhador, demonstra sua preocupação em garantir que ele saia da condição de estigmatizado para a de pessoa “normal”. Pretende com isso “corrigir” o defeito de seu filho, o que seria o mesmo que garantir à própria Dona Angélica a possibilidade de superação da anormalidade, já que, por conviver com alguém desacreditado acaba por

compartilhar o seu descrédito (GOFFMAN, 2008). Assim, da mesma forma que o fracasso de Ulisses se torna o seu próprio fracasso, a sua superação significa uma conquista também para a mãe.

Quando a criança nasce, a mãe se vê no filho, que representa muito para ela e a quem deve amar e cuidar. O amor que é direcionado ao filho é como se fosse o direcionamento do amor para si mesma, já que o filho é sentido como parte da mãe (SILVA, 2009). Este sentimento pode perdurar, no caso da pessoa com deficiência, tanto pela não concretização do filho perfeito, como pela associação da deficiência intelectual à uma infância eterna e que, portanto, necessita de cuidados prolongados por parte da mãe ou de seus substitutos.

O processo de socialização de Ulisses no CEEE Helena Antipoff, ao passo que lhe proporciona a inclusão no mundo do trabalho (ainda que limitada), contribui contraditoriamente para o fortalecimento de sua condição estigmatizante e para a ampliação da insegurança de sua mãe. Os laudos e relatórios de avaliação diagnóstica da instituição focam, em geral, suas dificuldades e “limitações” e atribuem a Ulisses a responsabilidade por se ajustar ao ambiente de trabalho e à sociedade de modo geral.

Além disso, sua formação, desarticulada das demandas do mercado de trabalho e que responde por sua conformação rígida à estrutura do capital, uma vez que há, em sua atividade a separação técnica entre trabalho manual e trabalho intelectual, oferece justificativa para sua inadequação ou limitação no mercado de trabalho competitivo, sugerindo que as funções menos qualificadas são as mais adequadas ao seu “perfil” (desintegra-se assim a inadequação da formação, que se molda, neste ponto, ao sistema metabólico de reprodução capitalista).

Cabe destacar que o ambiente de trabalho de Ulisses representa bem o desenvolvimento desigual e combinado do atual momento de reestruturação produtiva do capital, utilizando-se de formas de racionalização tayloristas e fordistas (ALVES, 2007). A divisão do trabalho no interior da loja deixa isso bem claro: há os que carregam, os que cortam, os que enchem as bandejas, e os que limpam. No entanto, por vezes, em virtude do atual discurso da integração mente e corpo, cada funcionário é requisitado a realizar outras atividades, “participar do processo como um todo”.

Mais uma vez o discurso da unidade se apresenta de forma tácita nas ações da gestão, mas o que se observa é apenas a polivalência da força de trabalho, demonstrada pela capacidade individual de realizar várias tarefas. O que não implica a integração corpo e mente. A separação ainda está bastante evidente. Assim, todos compreendem a função

específica de cada funcionário (ideológica e simbolicamente nomeado de colaborador), mas “ajudam” (colaboram) em qualquer tarefa se necessário for.

Neste sentido, é garantida e até mesmo compreendida a inclusão de Ulisses, já que, como afirmou a funcionária do setor de Recursos Humanos, a formação não é a exigência mais importante para a maioria dos cargos oferecidos pela empresa. Neste sentido, todos se igualam por se situarem na periferia do mercado de trabalho e, em virtude desse nivelamento simbólico, é que o gerente da loja certifica que quando ele está de folga todos sentem sua falta, pois ele ajuda muito (o que significa dizer que ele, assim como os demais, *trabalha muito*).

O sentimento provocado pelo reconhecimento da “utilidade” de Ulisses em virtude de sua inclusão no trabalho, ainda que condicionada e/ou limitada, redonda no respeito da mãe pelo espaço de atuação de seu filho no mundo do trabalho, atribuindo-lhe o que estamos chamando de “autonomia laborativa”. Ousamos supor ainda que essa postura da família acaba se refletindo nas relações de Ulisses com o gerente e seus colegas de loja, que não visualizam, em primeira instância, suas impossibilidades, mas as contribuições que tem a oferecer à dinâmica de funcionamento da loja.

A fala de Ulisses, quando afirma que prefere trabalhar a ficar em casa ou ficar na rua “fazendo coisa que não deve”, parece ser a reprodução da compreensão da mãe sobre a importância social do trabalho, já que Ulisses não demonstrou compreender o significado das motivações que o levam a trabalhar. Assim, é melhor ser um trabalhador, ter uma função social do que não ter nenhuma, do que ser um peso, ser alguém que não faz nada útil e produtivo, alguém que fica “*fazendo o que não deve*”.

Por outro lado, embora não consiga explicitar a importância do trabalho em sua vida e os sentidos que lhe atribui em virtude de seu processo de inclusão, há indícios de que as relações no ambiente de trabalho de Ulisses se modificaram com a sua presença e contribuíram para melhorar a comunicação e ampliar suas formas de interação com outro.

Ainda que sua inclusão se efetive de forma limitada, condicionada e/ou excludente, moldada pelo medo do desemprego (KUENZER, 2002), (ALVES, 2007), pela natureza complexa e contraditória das relações sociais, mudanças significativas parecem ter surgido da convivência entre as pessoas sem deficiência da empresa e Ulisses. Isso atesta o “*caráter social do trabalho*. Este expressa-se essencialmente no fato de que o homem só pode realizá-lo através da relação com outros homens” (IAMAMOTO, 2011, p. 43, grifo do autor). Nessa relação, e pelo trabalho, o homem transforma a natureza, a si próprio e as pessoas ao seu redor. Contraditoriamente, é no interior das relações

capitalistas excludentes e individualistas, que novas relações podem ser gestadas, criando a possibilidade de uma nova sociabilidade.

5.3 O caso Lígia

5.3.1 A história de Lígia

Lígia, jovem de 27 anos, é filha única de Januária, 54 anos, com quem reside, junto com sua avó materna, uma prima e a pessoa contratada para fazer a limpeza da casa. Sua mãe, funcionária pública de um dos tribunais do estado do Maranhão há 34 anos, possui nível superior em Pedagogia, é sua tutora legal e principal responsável por Lígia.

Januária relata que teve uma gravidez normal, realizando suas atividades laborativas até o dia do nascimento, mas, segundo ela, alguns médicos que a acompanharam no Rio de Janeiro, após o nascimento de Lígia, aventaram a possibilidade de que a demora para realização do parto tenha contribuído para o agravamento do quadro de sua filha.

Ao nascer, Lígia necessitou fazer fototerapia para icterícia⁴⁶, mas, de acordo com sua mãe, “até os quatro meses e meio de idade, ela não tinha nada”. Posteriormente, depois de longos períodos de internação, com crises convulsivas e consultas a vários médicos, um neurologista levantou a hipótese da prevalência da Síndrome de Sturge-Weber⁴⁷, que foi confirmada mediante exames realizados no Rio de Janeiro, aos seis meses de vida. Sua mãe manteve desde então o acompanhamento médico com neurocirurgião e com pediatra.

A compreensão de que sua filha apresentava características diferenciadas das demais crianças, associada à rotina de consultas médicas e internações frequentes, parece ter gerado um sentimento de frustração e perda em sua mãe, que “ficava só pensando: Poxa, a minha primeira filha logo com esse problema, só tem seis meses”. Em virtude dos prognósticos médicos, o medo de perdê-la a qualquer instante era sempre presente.

⁴⁶Icterícia é o amarelamento da pele em virtude do excesso de bilirrubina no sangue, desaparece com o tempo ou com a aplicação de fototerapia, ou seja, ondas de luz dirigidas ao bebê.

⁴⁷Sturge-Weber (SSW) é uma síndrome congênita neurocutânea. “Uma extensa malformação capilarvenosa afeta um ou, ocasionalmente, os dois hemisférios cerebrais; pode estar associada com epilepsia intratável e progressivo retardo mental” (POMBLUM *et al*, 2011, p. 10). A pessoa com a SSW apresenta uma mancha avermelhada no rosto, chamada Vinho do Porto, e pode apresentar glaucoma. Lígia apresenta tanto a manifestação cutânea quanto a ocular, como também o quadro epilético.

Meu irmão foi me explicando, disse: “Olha, minha irmã, isso é uma síndrome rara”, aí ele começou a pesquisar e cada vez que ele descobria uma coisa ele me mandava via internet. “Olha, tudo ela vai custar fazer, *se ela conseguir viver*, ela vai custar a andar, vai custar falar” (JANUÁRIA).

Por outro lado, Januária revela que se surpreendia com os momentos de superação, o que lhe ajudava a se aproximar do ideal de uma filha perfeita. De acordo com seu relato “todo mundo achava que de três anos ela não passava, mas ela está aí, com vinte e sete”. E embora assevere que não teve outra alternativa a não ser aceitação da realidade que lhe foi imposta, afirma que ainda fica espantada com o desempenho da filha. “*Ela surpreende muito*, a gente pensa que ela não vai fazer, que ela não vai conseguir, e ela acaba conseguindo e está indo”, diz Januária.

No que se refere à psicodinâmica familiar da pessoa com deficiência intelectual, Rosa e Denari (2013, p. 78) afirmam que a família precisa se ajustar a uma realidade totalmente distinta da esperada e que “os pais são forçados a um desligamento abrupto da criança sonhada e ‘perfeita’, de onde podem surgir sentimentos de culpa, ruptura de planos e desgosto”.

Embora Januária afirme que o tratamento que a família dispensava à Lígia era o mesmo de uma criança normal, os sentimentos ambivalentes da mãe parecem refletir numa conduta bastante protetora em relação aos passos da jovem, tanto em casa quanto no seu trabalho.

Lígia é monitorada diariamente lá na empresa C. Eu vou em horário incerto; meu irmão vai em horário incerto; minha irmã vai em horário incerto; minhas colegas de trabalho vão em horário incerto; e eu pergunto para o vigia, para o guarda, para o segurança, para o faxineiro, para o chefe [...] (JANUÁRIA).

Esse monitoramento é percebido na empresa pelos colegas de trabalho de Lígia e se reflete em suas relações sociais, potencializando o estigma sobre sua deficiência e fortalecendo a condição de desacreditada.

A própria mãe deixa claro que faz esse controle:

Aí tem alguns colegas que dizem assim: “Ei, Lígia, *tua mãe te controla*”. Que ela está até meio saliente, e acho que devido aos outros falarem. E eu disse: “Na hora que ela entra no intervalo, ela tem que me ligar. Quando ela sai do intervalo, tem que me ligar”. [...] No começo ela estava indo pelo shopping⁴⁸, passeando, fiquei sabendo de tudo aqui. Aí eu fui lá: “Não quero ela saindo, ela fica aqui na Empresa”, que lá tem uma sala de descanso. Na empresa eu sei que ela está segura, porque todo mundo a conhece: “Cadê Lígia?”. Se alguém se aproxima dela, eu sei (JANUÁRIA).

⁴⁸O supermercado em que Lígia trabalha fica localizado dentro de um *Shopping Center*.

Segundo Finkel, “há mães que alimentam a fantasia de que poderão proteger totalmente o filho através do máximo controle. Tal fantasia onipotente tem como contrapartida a sensação de impotência quando a mãe se depara com os perigos da vida de hoje nas grandes cidades” (FINKEL, 2009, p. 195). Januária parece alimentar este tipo de fantasia. Deste modo, mantém o portão da casa trancado com o cadeado; não permite que ela saia de ônibus, embora afirme que ela tem senso de direção e sabe explicar os caminhos quando já foi a um determinado lugar e a vigia e a desautoriza em seu trabalho, indo lá constantemente e decidindo onde ela deve ficar no intervalo e com quem deve conversar. Esse cerceamento se traduz em atitudes persecutórias no trabalho, considerando que o estigma que carrega é reforçado e até ampliado pela mãe: “*ela não é capaz de decidir as coisas sozinha*”. Ampliado porque intensifica no outro o medo do desconhecido e impinge-lhe a descrença nas potencialidades de Lígia.

Rosa e Denari (2013) destacam que são muitas as mudanças pelas quais passa uma família que tem um de seus membros com deficiência.

Elas vão desde transformações internas, de cunho afetivo, temporal, econômico, até as relações externas que podem surgir como a falta de oportunidades, rótulo e atitudes preconceituosas. Tais situações podem levar muitas famílias ao isolamento social, esse isolamento pode levar a família a reforçar mecanismos de superproteção; nesses casos a condição do indivíduo com deficiência pode ser hiperdimensionada em detrimento de suas capacidades (ROSA; DENARI, 2013, p. 78).

Verificamos em nossa pesquisa de campo que há uma relação simbiótica entre mãe e filha que ainda traz características de uma relação de mãe com filhos menores. Parece que algo desta relação ainda as impede de terem a distância necessária nesta fase de suas vidas. Há indícios de que o lugar do pai “inexistente” (há, inclusive, certa resistência em tocar no assunto da ausência do pai) era ocupado pelo avô materno de Lígia, que faleceu há quase dois anos. A morte do pai de Dona Januária, dentre outros fatores, pode ter contribuído para também intensificar sua ação protetora em relação à jovem: a mãe fala no lugar da filha; explica seus sentimentos e emoções; “corrige” suas assertivas, sempre que acredita não ser aquela a resposta certa, a contesta com frequência; complementa e esclarece suas respostas, sempre iniciando a frase com as proposições “o que ela quis dizer” ou “não é isso que ela quer falar, ela se confundiu”; entre outras atitudes que situam passivamente a filha.

Lígia iniciou suas atividades escolares bem cedo, aos dois anos de idade, passando por classes especiais em várias escolas, que parecem não tê-la desafiado em seu processo de desenvolvimento, conforme relatou a mãe: “ela ia para classe que era da turma

dela, que já conhecia, mas só que ela não conseguia acompanhar as atividades; eles botavam as atividades sempre retroativas, mas ela ficava” (JANUÁRIA). Após uma experiência de educação inclusiva e chegando à adolescência, Lígia ficou cerca de três anos sem estudar, por sua mãe não considerar o ensino de jovens e adultos uma possibilidade.

É, mas só funciona à noite. E aí, a própria diretora disse assim: “Olha, eu não te aconselho, porque à noite dá todo tipo”. Embora fosse um colégio bem pertinho e ela estava louca para ir, eu disse: “Vou nada”! Minha irmã disse: “Não, não bota de noite, que tem muito malandro” (JANUÁRIA).

Depois de outro período de cerca de dois anos fora da escola, aos 23 anos, iniciou o percurso educativo no CEEE Helena Antipoff, passando pela SICH, pelo laboratório de alimentação e nutrição, pelas oficinas de jardinagem e de reciclagem de papel, pela sala de escolaridade e, finalmente, pela sala de formação para o trabalho, da qual ainda não foi desligada. Apresenta dificuldades de leitura e escrita, mas é independente nas AVA’s e segundo os relatórios constantes em seu Dossiê Escolar (2011), “necessita de suporte e motivação para concluir atividades que envolvem raciocínio, memória e concentração”.

Ao assumir sua preocupação com o turno noturno, Dona Januária revela outro aspecto que merece consideração: a “interdição” sexual da filha. O controle sobre a vida escolar de Lígia e as escolhas que faz em seu nome são justificadas na preocupação de que algo possa acontecer na sua ausência (mais uma vez aparece a *fantasia onipotente*); bem como no fato de a mãe creditar à Lígia inocência e boa fé demasiada em relação às outras pessoas. A mãe parece forçar a manutenção do laço que as une, em virtude muito mais dos conflitos que a própria mãe vivencia.

Antes de ser contratada pela empresa na qual trabalha atualmente, Lígia fez o curso de informática no Centro Dialético dos Pais e Amigos dos Especiais – CDPAE e foi encaminhada por essa mesma instituição para estágio remunerado, em atividades de secretariado. Também fez cursos de operadora de caixa e de recepcionista em uma empresa privada e atualmente faz equoterapia⁴⁹, atividade em que está no nível pré-esportivo.

Há um ano e meio Lígia trabalha em uma grande rede de supermercados de São Luís, sendo esta sua primeira experiência profissional no mercado competitivo de trabalho. Para sua mãe, sua trajetória educacional nas instituições pelas quais passou foi fundamental para seu processo de inclusão e seu “progresso” de modo geral. Segundo

⁴⁹Equoterapia é uma terapia que utiliza o cavalo de forma educativa e interdisciplinar, contribuindo para a autonomia da pessoa com deficiência intelectual nas atividades de vida diária.

Januária, todas as instituições contribuíram para sua inclusão no trabalho, “fizeram a base para ela chegar no Helena e o Helena está só terminando de polir, fazer o acabamento”.

5.3.2 Conhecendo o contexto de trabalho de Lígia

Lígia trabalha em uma grande rede privada de supermercados, com 26 anos de atuação no mercado de trabalho e que se instalou em São Luís há 14 anos. A empresa possui várias lojas, com mais de 15 mil funcionários, distribuídas pelos bairros da capital e Lígia trabalha em uma de suas unidades de varejo, no interior de um Shopping Center, como foi esclarecido anteriormente.

A empresa, durante realização da pesquisa de campo, não quis informar os dados relativos ao número de funcionários com deficiência contratados, mas se colocou à disposição para dar informações sobre os procedimentos do setor de Recursos Humanos. Este setor possui um núcleo específico de Responsabilidade Social, que conta com a atuação de um psicólogo para análise e acompanhamento dos candidatos com deficiência, durante o processo de recrutamento e seleção.

A contratação de pessoas com deficiência intelectual se dá tanto intermediada por instituições específicas, dentre elas o CEEE Helena Antipoff, que encaminha os candidatos para o preenchimento das vagas informadas pela empresa, quanto pela análise dos currículos que os próprios candidatos, por iniciativa individual, deixam na empresa.

O encaminhamento para os cargos oferecidos ocorre após entrevista feita pelo psicólogo do setor de Responsabilidade Social da empresa, onde são avaliadas as principais características do candidato, suas habilidades, noções básicas de matemática, dificuldades que apresenta e a relação do perfil do candidato com a descrição das atividades que deverão ser desempenhadas na função para a qual ele será encaminhado. Depois dessa entrevista inicial e da aprovação do candidato pelo setor de Responsabilidade Social, ele passa por uma entrevista técnica, da qual participam além do psicólogo, o gerente da loja e o gerente do setor para o qual ele será encaminhado ao final desse processo de recrutamento e seleção.

Pedro, 27 anos, formado em psicologia, é assistente de Recursos Humanos no setor de Responsabilidade Social da empresa, responsável pela análise do perfil dos candidatos com deficiência. Ele assevera que não há uma exigência específica de qualificação e ainda acrescenta que tal exigência, em uma sociedade que historicamente

impôs uma série de barreiras ao desenvolvimento e participação da pessoa com deficiência, em especial no sistema educacional, não seria justo. Pedro complementa:

A gente até brinca com isso, que o nosso critério é disposição. Se você quer trabalhar, se você está disposto a trabalhar, se você tem disponibilidade de horário para trabalhar, se isso não vai afetar de alguma forma os seus estudos ou algum curso que ele venha estar fazendo. Mas o meu critério é esse. Então eu avalio a pessoa como um todo. Eu quero dar uma oportunidade a ela. Então eu avalio a necessidade de cada pessoa. A necessidade que eu digo, é a aptidão que ela tem.

Neste sentido, Pedro avalia que a descrição dos cargos para os quais, em geral são encaminhados os candidatos com deficiência intelectual (embalador, serviços gerais e repositor), é um dos fatores que mais facilita sua contratação, já que, como ele mesmo observa, são cargos de “pouca complexidade, que são de ordem prática, em que você obedece algumas ordens”. Por outro lado, destaca que a empresa é um grupo grande e que, portanto, precisa contratar pessoas com deficiência para se enquadrar nas exigências legais do percentual de vagas estipulado pela Lei de Cotas, que no caso dessa empresa é de cinco por cento.

Esse aspecto é ressaltado por inúmeras pesquisas, conforme relatado anteriormente, que constata que a contratação da pessoa com deficiência só ocorre por força da lei (TANAKA; MANZINI, 2005, RIBEIRO; CARNEIRO, 2009). Já que o objetivo maior é a obtenção de lucro, a inserção de uma pessoa com deficiência pode comprometer o ritmo de trabalho da “equipe” e o alcance das metas. Ribeiro e Carneiro (2009, p. 555), evidenciam que “as empresas, regra geral, não têm interesse em contratar, de forma voluntária, pessoas com deficiência”. Esse fator é inclusive levantado por Pedro como sendo umas das principais barreiras à contratação da pessoa com deficiência.

São justamente essas concepções que algumas pessoas têm de que ele é improdutivo, de que ele é incapaz, de que a equipe dele não vai render tanto se ele tiver uma pessoa com deficiência. [...] O dono da empresa, ele quer produtividade, ele só pensa nisso, em resultados, em números, e contratar uma pessoa com deficiência... a gente ainda precisa evoluir um pouquinho pra entender que eles são capazes, que eles tem condições de contribuir, que eles produzem, são pessoas produtivas também (PEDRO).

Verificamos, deste modo, que a determinação do cumprimento de cota específica para a pessoa com deficiência constitui instrumento legal importante para garantia do direito ao trabalho. “Vale dizer que, sem mecanismos de indução, como a lei de cotas, dificilmente as pessoas com deficiência terão acesso ao emprego formal, já que há uma clara opção, inscrita nos critérios de recrutamento das empresas, por candidatos hígidos” (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009, p. 555).

Assim como a funcionária da empresa A, Pedro não compreende serem necessárias outras mudanças no ambiente de trabalho, que não sejam as “emocionais e psicológicas”, para adaptá-lo às condições e necessidades da pessoa com deficiência intelectual.

Eu acho a pessoa com deficiência intelectual muito apta, bastante apta a desenvolver as atividades para os cargos que nós temos, que são ofertados, e que não exigem tanta complexidade. Não há uma adaptação. Existe mais uma adaptação, como eu te falei, emocional e psicológica, vamos dizer assim, das pessoas, na questão da conscientização. É um trabalho de sensibilização que a gente mesmo faz. A gente faz um trabalho de sensibilização com todos os colaboradores que estão entrando na empresa, fazemos também com os que já estão, periodicamente. Então nessa apresentação a gente já passa pra eles o que é uma deficiência intelectual, as habilidades, o que eles podem fazer. [...] o mínimo que eu te falei que ele precisa saber é ler, *se ele souber ler*, o ambiente está adaptado, praticamente adaptado para ele (PEDRO).

Em sua fala, Pedro revela que a expectativa pela adaptação é em relação à própria pessoa com deficiência intelectual e aos demais funcionários que com ela se relacionam. Ao afirmar que “se ele souber ler” a adaptação é efetiva, desloca da sociedade, portanto da empresa, para o próprio sujeito, a responsabilidade pela sua adaptação às condições de trabalho já existentes e às quais todos devem responder.

Entretanto, mudanças nas relações sociais podem advir das orientações e da formação em serviço que são oferecidas aos demais funcionários da empresa, ainda que essas orientações se restrinjam, no mais das vezes, à forma como devem se conduzir na relação para obter do funcionário o adequado comportamento à execução da tarefa. Pela natureza contraditória das relações humanas, o simples contato com o outro, que se diferencia em diversos aspectos, oportuniza às pessoas sem deficiência refletirem sobre as diferenças e compreendê-las em contexto real de trabalho.

Deste modo, a compreensão de que o componente comportamental (e as concepções que norteiam as relações) é o fator que mais facilita a inclusão da pessoa com deficiência intelectual também aparece nos relatos de Pedro, tal qual observado nos relatos das funcionárias das empresas A e B. “O que facilitaria é justamente isso: é você mudar a sua concepção. É essa concepção que ele tem acerca da pessoa com deficiência, de que ela é improdutiva”, afirma Pedro.

Assim, as ações das pessoas em relação à pessoa com deficiência são orientadas por suas concepções acerca da deficiência. O modo de ver aciona, portanto, o modo de agir (CARVALHO-FREITAS, 2007).

Neste sentido, as *concepções de deficiência* são modos de pensamento construídos ao longo da história, não necessariamente fundados em informações e conhecimentos racionais, que oferecem os elementos utilizados para a qualificação das pessoas com deficiência e as justificativas para as ações em relação a elas (*idem, ibidem*, p. 36, grifo nosso).

Quando fala das interações estabelecidas no ambiente de trabalho Pedro corrobora os relatos das funcionárias das empresas A e B mais uma vez. Segundo ele, a pessoa com deficiência intelectual empregada pela empresa C necessita interagir com todas as pessoas que circulam ou fazem parte do seu contexto de trabalho, em situações diversas: “colaborador com colaborador; colaborador com cliente; fornecedor com cliente; colaborador com fornecedor” (PEDRO).

O foco nas atitudes e comportamentos é mantido quando da análise da importância da formação numa instituição especializada. Para Pedro a pessoa com deficiência intelectual encaminhada pelo CEEE Helena Antipoff tem mais facilidades em seu processo de inclusão “porque já é trabalhado com ele algumas questões: questão de postura, do comprometimento que é exigido dentro de uma organização”. Os modos de se comportar e se relacionar no trabalho são, na visão dele, importantes e devem ser trabalhadas pela instituição. “Eles precisam de algumas orientações que não é exatamente a organização que vai dar, não é a empresa que vai dar e sim uma instituição especializada, de atendimento especializado” (PEDRO).

Nesta direção, Pedro aduz que a permanência da pessoa com deficiência na empresa C é sinal de que o jovem admitido está efetivamente incluído, alterando relações tanto no espaço de trabalho, quanto no próprio ambiente familiar da pessoa com deficiência intelectual.

Tem pessoas com muito tempo aqui dentro e a família dá o *feedback* para a gente, que a empresa é a vida dessa pessoa, que ele se desenvolveu muito dentro de casa, ele ficou mais responsável. O respeito que a gente tem pela pessoa com deficiência intelectual aqui dentro; pelo acompanhamento que o setor de responsabilidade social faz do trabalho de sensibilização que todo colaborador passa e que a pessoa com deficiência também participa junto com todo mundo. Não há uma turma específica de pessoas com deficiência, é todo mundo junto. Então a gente trata de questões do preconceito, de discriminação, junto com todos, eu explico cada tipo de deficiência para eles saberem, quando eles entrarem no grupo, eles saberem que tipo de colaborador eles irão encontrar (PEDRO).

Mais uma vez vemos o uso, intencional, do significante colaborador para designar o trabalhador da empresa. O discurso mascara o processo exploratório que caracteriza o sistema capitalista e imprime, pela palavra, novo significado (um falso

significado) ao papel que o trabalhador exerce na relação de classe, retirando o peso das tensões existentes entre capital e trabalho.

Os sentidos atribuídos se expressam nas concepções acerca da inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho, como veremos a seguir.

5.3.2.1 As concepções do funcionário do setor de Recursos Humanos da Empresa C

Mais uma vez vemos o sentido de limitação, expresso nos manuais e documentos oficiais, predominar nos discursos, agora, do funcionário. Pedro sintetiza: “deficiência é só algum tipo de limitação”. E complementa com o binômio normal-anormal: “É um tipo de alteração que vai lhe dizer que *você não está na mesma ‘altura’*, vamos dizer assim, no mesmo degrau”. Por outro lado, Pedro não fala que a “deficiência é uma pessoa”, diferentemente do sentido que se expressa nas concepções das outras duas funcionárias, reconhece ser uma condição do indivíduo e não o próprio indivíduo.

Segundo Marques (2001), este sentido de deficiência, construído na modernidade, justifica e fortalece o padrão da normalidade. Deste modo, constrói-se o significado da anormalidade pela necessidade de tornar hegemônico o seu oposto equivalente: o modelo padrão da normalidade.

Esta compreensão se estende sutilmente para o sentido que o funcionário atribui à deficiência intelectual, mas ainda mantém o foco sobre o sujeito e aquilo que ele não possui, como esperado pelo outro em virtude de sua identidade social virtual.⁵⁰ Para Pedro, “a deficiência intelectual é um comprometimento cognitivo. Então, não é a ausência de inteligência, é apenas um comprometimento no campo que diz respeito à cognição”.

Embora Pedro defina a deficiência a partir do que é estabelecido como padrão pelo outro, e ainda que se baseie nas definições da AAIDD, não a percebe como fruto ou resultado das interações entre as dificuldades orgânicas e biológicas do desenvolvimento do sujeito e as relações sociais que estabelece em seu contexto de vida, educação e trabalho (SILVA, 2009), mas como uma limitação, comprometimento ou condição individual do sujeito. Por isso demonstra preocupação com o ajuste comportamental da pessoa com deficiência, mediante o trabalho de uma instituição especializada. Ao comentar a atuação de um dos seus funcionários com deficiência intelectual já demitido, afirma que suas

⁵⁰ Segundo GOFFMAN (2008), a identidade social virtual do sujeito, diz respeito às características que lhe imputamos como sinal constituinte do seu ser e que compõem exigências feitas em virtudes de atributos que ele deveria ter. Já “a categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir” compõem o que Goffman chama de identidade social real.

dificuldades de relacionamento e de comportamento eram em decorrência de ele não ter passado “por nenhuma instituição onde fosse trabalhada a postura dele”.

Os conceitos de inclusão e exclusão social e no mundo do trabalho, no entanto, embora mantenham a dicotomia normal-anormal, estão mais relacionados às atitudes do outro, em outras palavras, à forma como a sociedade se comporta na presença da pessoa com deficiência intelectual e à superação das barreiras atitudinais e ambientais (entendidas aqui em todas as suas dimensões) em contraposição ao simples treinamento e ajustamento comportamental da pessoa com deficiência intelectual. Pedro afirma, que

a inclusão, ela vem justamente dar igualdade e oportunidades. É você poder colocar uma pessoa com deficiência e uma pessoa que não tem deficiência no mesmo patamar, num patamar de igualdade. Ela poder concorrer, por exemplo, a uma vaga no mercado de trabalho, em igualdade com outra pessoa e você enxergar não apenas a deficiência, mas um ser humano como um todo. Todos nós somos seres singulares, temos nossas qualidades e nossos defeitos e aí, cada pessoa é um universo, a gente não pode enxergar apenas a deficiência da pessoa. A inclusão tem esse papel, é um processo onde *criam-se condições e possibilidades* para que a pessoa com deficiência possa realmente ser incluída na sociedade.

Esta compreensão se harmoniza com os relatos de Pedro quanto aos critérios e exigências feitas durante o processo de seleção e contratação da pessoa com deficiência intelectual pela empresa, ao inserir o componente histórico-social em sua análise. Neste sentido, compreende que o processo excludente se estabelece historicamente, por meio da criação de barreiras, principalmente de acesso à educação.

Vale ressaltar que tal compreensão histórica do processo de inclusão/exclusão no capitalismo deve ter por base a produção da vida material, já que é no contexto das relações entre os homens, em sua ação prática sobre o mundo, que a história é construída (engendrada). Como asseveram Marx e Engels (1998, p. 36), “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”. E nós ousamos acrescentar às circunstâncias materiais da existência, àquelas que correspondem ao jogo psíquico Desejo-Prazer, ou seja, as circunstâncias subjetivas (e que são também históricas) de constituição do sujeito.

Para Pedro a inclusão no mundo do trabalho também está relacionada à igualdade de oportunidades e à adaptação do meio à pessoa com deficiência. Vejamos:

Inclusão no mundo de trabalho é justamente isso: *é você poder dar igualdade de oportunidade a todos*. É você não enxergar a pessoa com deficiência como uma pessoa incapaz, improdutivo e, de alguma forma, você *tentar adaptar esse ambiente a essa pessoa*. No momento em que você põe “o diferente” no meio daquele local, eu acho que o ambiente começa a se adaptar, o ar desse ambiente e

as concepções das pessoas acerca daquilo começam a mudar automaticamente. Não falo nem de estruturas físicas, eu falo em estruturas psicológicas mesmo.

Pedro ainda infere que a presença do “desconhecido” causa uma modificação no meio, “ele é desestruturado para se reestruturar para aquele desconhecido”.

Tais benefícios, advindos da relação entre estigmatizados – os diferentes – e aqueles “que não se afastam negativamente das expectativas particulares – chamados de *normais*” (GOFFMAN, 2008, p. 14, grifo do autor), não ocorre, no entanto, sem conflitos. O contexto de trabalho de Lígia está permeado pelas contraditórias relações capitalistas contemporâneas, que, sob o discurso da unidade, do trabalho em equipe e da inclusão, estrutura sua corrida pela produção de lucros cada vez maiores, impondo aos funcionários com e sem deficiência, assolados pelo medo do desemprego (ALVES, 2007), ritmos constantes, intensos, “homogêneos e integrados” e alcance de metas de produtividade (um reflexo da competência de cada um dentro do grupo). É necessário vestir a camisa da empresa, independente se o número lhe cabe ou não. É preciso ser um “colaborador”.

O funcionário revela em sua fala que a exigência de produtividade (sempre intensa e opressora no capitalismo) é um fator que dificulta o processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, embora o atribua às concepções individuais. “Ele não quer uma pessoa no quadro dele por achar que o rendimento, a meta dele, não vai ser batida, vai ter que prestar uma atenção maior a essa pessoa [...]” (PEDRO).

O significado que atribui, entretanto, à exclusão no trabalho, se contrapõe à sua compreensão de deficiência. Pedro afirma que “exclusão é quando você não acredita na potencialidade da pessoa, quando você acha que ela realmente tem limitações, que ela não vai passar daquilo”. Ao mesmo tempo em que destaca que “não dá para você nivelar a pessoa que possui deficiência, com outra pessoa”.

Sua fala expressa a própria contradição das relações sociais no capitalismo (inclusão e exclusão, coletivo e individual, objetividade e subjetividade, qualidade e quantidade), mas não as aprofunda. Antes, as percebe como sendo uma postura individual de aceitação ou não da diferença, ou como fruto de uma formação inadequada.

5.3.3 Lígia em situação real de trabalho

Lígia trabalha há um ano e meio em um das lojas da principal rede privada de supermercados de São Luís, na função de embaladora. Assim como os demais sujeitos do estudo, sua contratação foi intermediada pelo CEEE Helena Antipoff, que sugeriu seu nome à empresa e acompanhou todo o processo de seleção e contratação.

O desejo de trabalhar aparece tanto nos relatos de Lígia, quanto nos de sua mãe, Dona Januária, mesmo antes de trabalhar efetivamente no mercado competitivo, revelando a importância do trabalho como constituinte da subjetividade humana. Sua mãe confessa que acreditava que ela nunca iria trabalhar, “mas ela sempre queria trabalhar, trabalhar, trabalhar”. E ainda complementa: “por ela, ela já estava trabalhando há muito tempo. A gente é que segurava, mas quando veio agora essa parceria desse colégio, vamos ver o que dá” (JANUÁRIA).

A fala de Lígia corrobora a fala da mãe, atribuindo ao seu desejo a facilidade de sua contratação. Quando questionada se acredita ter sido difícil encontrar um emprego, diz que não porque já estava ansiosa para trabalhar. “Estava mesmo querendo trabalhar”. Vemos assim, como nos lembra Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994, p. 40) que “a questão do Desejo e de sua satisfação fazem parte integrante do trabalho”.

É importante perceber, no entanto, que o destaque para o seu desejo não subtrai outros fatores do processo. A despeito de sua dificuldade em compreender os aspectos sociais, educacionais e econômicos de sua inserção no mundo do trabalho, reproduz o discurso, legítimo em nossa visão, da abertura de vagas por via legal. Como dito por Lígia, “se você não colocar alguém deficiente, vai pagar uma multa”.

A jovem é responsável por colocar nas sacolas as compras feitas pelos clientes que são registradas pelo caixa. Nesse trabalho, redefinido pela empresa como auxiliar do caixa, os embaladores podem ser requisitados a realizarem outras atividades, conforme demanda e necessidade, como, por exemplo, repor as mercadorias deixadas pelos clientes ou trocar o dinheiro para o caixa quando solicitado.

Pedro afirma que a ideia de o embalador ser unicamente responsável por embalar mercadorias é uma concepção restrita, que já está sendo revista pela empresa. Essa função já começou a ser denominada de “auxiliar de caixa”, uma vez que, na verdade, “o embalador tem diversas outras funções, diversas outras atividades a serem feitas”.

se ele entra para a frente de loja, onde ele está no cargo de embalador, nessa posição ele já tem diversas possibilidades de entender o supermercado como um

todo, toda essa dinâmica do supermercado, porque ele vai ter que entender de onde vêm as mercadorias, para onde que elas vão. Ele vai ter que entender que essa mercadoria fica em tal sessão, porque faz parte da descrição do cargo de embalador: ‘fazer devolução de mercadorias’. [...] ele vai ter que pegar esse produto e fazer a devolução desse produto. Então ele vai ter que conhecer esse produto e saber de qual sessão é, ele vai ter que ir lá e colocar. Então ele já está conhecendo um pouquinho do que é o trabalho do repositor. [...] E automaticamente ele vai conhecer a operação do caixa (PEDRO).

Vemos, mais uma vez, a apropriação ideológica do discurso da empresa, como estratégia para diluir tensões por meio da linguagem, em favor do capital. Pela linguagem atribuímos significado e damos sentido às práticas de trabalho, o que significa dizer que legitimamos (e assumimos) o *ethos* da sociedade capitalista.

A jovem tem uma carga horária de trabalho de sete horas e vinte minutos diariamente, à exceção dos domingos em que trabalha seis horas corridas, com uma folga semanal. O horário de entrada e saída varia mensalmente conforme escala feita pela gerência. Ela é sempre pontual na entrada, mas parece se entediar durante o turno e fica mais agitada quando se aproxima o fim do seu expediente.

Nos dias das nossas observações, embora chegasse no horário, demorava cerca de 10 a 15 minutos para iniciar as atividades em seu posto, sempre justificando que estava no banheiro. Essa demora também ocorria quando sai para o intervalo de 15 minutos a que os funcionários têm direito. Segundo sua chefe imediata, isso acontece porque ela gosta de circular pelo supermercado e conversar com as pessoas, mas também porque fantasia muito sobre suas atribuições e estas fantasias parecem se revelar quando passeia vigiando os setores e os demais funcionários.

Mesmo a coordenadora da frente de loja afirmando que Lígia “é até melhor do que quem é *normal* e cumpre seu horário certinho” (BÁRBARA), passa boa parte do tempo fiscalizando seu trabalho e não a deixa realizar nenhuma outra atividade que ela se disponha a fazer, assim como a maior parte dos demais funcionários, que a questionam quando ela resolve embalar um presente ou auxiliar um cliente quando a situação assim a requisita, por exemplo.

Em nossas observações de sua rotina de trabalho, presenciemos suas respostas nas várias dessas situações imprevistas. Em uma delas, quando da chegada de um cliente, usuário de cadeira de rodas, ao supermercado, Lígia rapidamente saiu de seu posto e foi em direção ao cliente e sua acompanhante, ajudando-o a passar de sua cadeira para o carro motorizado que o supermercado oferece aos clientes com dificuldade de locomoção. Em seguida, explicou o funcionamento do carro e o acompanhou, por alguns metros, andando devagar ao seu lado, como que para se certificar de que ele havia dominado seu uso e

controle. Em alguns momentos, segurava o volante para ajustar a direção e dizia, com calma: “devagar”. Um funcionário, responsável pela segurança, que a observava, sugeriu que ela o acompanhasse “mais um pouquinho”. Neste momento, a chefe de frente de loja, que parecia “controlar” a cena à distância, interveio e impediu que Lígia continuasse ajudando o cliente, determinando ao funcionário que designasse outra pessoa para fazer isso, “menos a Lígia”. O funcionário que havia sugerido o acompanhamento considerou: “é falta de confiança não é?” (buscando minha aprovação). “Se ela ensinou a usar o carro, podia muito bem acompanhá-lo!”.

Por vezes, Lígia é retirada da função de embaladora e fica no balcão de lacre, responsável por selar as sacolas e bolsas que os clientes trazem consigo antes de adentrarem o supermercado. Nesta tarefa passa a maior parte do tempo em pé e quase nunca é solicitada a fazer algo diferente, ainda que seja responsável com os horários e demonstre ter iniciativa em situações imprevistas, conforme relatamos anteriormente. Verificamos, portanto, que Lígia, é obrigada a atender à vontade do outro (em detrimento da sua), que se manifesta na organização do seu ambiente de trabalho e nas relações que ali se estruturam. E, quando assim o faz, é “obrigada” a abrir mão de seu corpo físico e nervoso (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Ainda assim, mesmo tendo o ambiente de trabalho bastante controlado, demonstra compreender o funcionamento de todo o supermercado e as diferentes funções dos demais funcionários; tem iniciativa; interage com os colegas de trabalho e com os clientes, solicitando ajuda ou prestando informações quando requisitada. Em seu relato expressa fazer o seu trabalho bem, mas que o julga cansativo por ter que ficar todo o tempo em pé.

Conforme asseverou Pedro, não observamos nenhum indício de mudança ou adaptação do ambiente de trabalho que tenha sido feita com o objetivo de facilitar a atuação de Lígia, como, por exemplo, adaptações ergonômicas⁵¹ para proporcionar mais conforto (um banco de altura adequada, por exemplo); consideração de pausas no decorrer do dia; diversificação das atividades ao longo da jornada de trabalho, de modo a contribuir para o seu envolvimento/desafio nas tarefas, etc. Tampouco observamos uma tentativa de confiar à Lígia outras atividades e auxiliá-la em suas possíveis dificuldades. Fica evidente que há na maior parte do tempo uma atitude persecutória e de desconfiança em relação à

⁵¹ As condições ergonômicas de trabalho, no Brasil, são regulamentadas pela Norma Regulamentadora nº 17, do Ministério do Trabalho e Emprego, que prevê a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores em geral.

sua capacidade de realizar tarefas. Ou, ao contrário, há uma atitude condescendente quanto a liberações antes do horário, que a sua chefia imediata justifica pelo fato de ela ficar agitada ou por acreditar que ela se alimenta “mal” em casa e por isso sempre se sente fraca e reclama de tonturas.

Os relatos de Lígia destacam a participação do outro como fator que pode dificultar ou facilitar sua atuação sobre o meio, como trabalhadora. Como quando o fiscal a tira de uma atividade, em que ela acredita estar ajudando, e a coloca em outra função, mais mecânica e simples. Quando questionada sobre o que dificulta seu trabalho, ela não hesita em dizer que o que mais a atrapalha “são os fiscais”.

Constatamos assim que os fatores que dificultam e que facilitam a atuação de Lígia têm estreita relação com a carga psíquica de seu trabalho, uma vez que esta carga “resulta da confrontação do desejo do trabalhador à injunção do empregador, contida na organização do trabalho” (*idem, ibidem*, p. 28).

Em nossas observações, percebemos que Lígia fica visivelmente incomodada com a desconfiança em sua capacidade e os “olhares de vigília” sobre ela, que reforçam o seu estigma. Goffman (2008, p. 25) destaca que quando o “defeito” é visível (ou conhecido), “quando, em resumo, é uma pessoa desacreditada, é provável que ela sinta que estar presente entre normais a expõe cruamente a invasões de privacidade”.

Por outro lado, a interação com o outro (que a ajuda, a acolhe) também é percebida por Lígia como facilitador de sua atividade. Ela assevera: “Quem me ajudava mais era a Teresinha, a Teresinha é tesoureira”. E quando questionamos como ela a ajudava, ela responde: “Lígia, come na hora certa, na hora certinha, tudo. Mas os outros não tão nem aí”.

Embora Lígia tenha passado por várias oficinas durante seu percurso educacional no CEEE Helena Antipoff não relaciona o aprendizado na instituição com sua atuação no trabalho. Faz essa relação com outros aprendizados, em cursos que realizou em outros espaços e até em sua atividade na equoterapia. Questionada como essa atividade a ajuda em seu trabalho, ela justifica que tem a ver com a “coordenação, o controle, tudo” (LÍGIA).

É interessante perceber como a atividade de equoterapia parece ser a única em que Lígia exerce algum controle e que, ao contrário do estigma de deficiente que carrega em casa e que é reforçado pela mãe no ambiente de trabalho, desempenha com eficiência. O comportamento da jovem neste esporte demonstra quão poderosos são os desafios e as provisões do meio sociocultural no desenvolvimento dos sujeitos.

As observações em campo e os relatos de Lígia apontam para a importância de sua inclusão no estabelecimento de vínculos sociais (mais ampliados, mais diversificados e, portanto, mais significativos). Lígia declara que se sente bem em seu trabalho e que o considera importante. Quando arguida sobre o porquê, responde “para mim mesma, para receber meu dinheiro”. E complementa: “é que eu acho que já acostumei muito lá. Tenho muitos amigos, muita amizade, essas coisas” (LÍGIA). Embora se constitua em fonte de sofrimento, entretendo sua descarga pulsional⁵² (por ser cansativo; por expor o estigmatizado; pelas tensões e pressões características do campo de trabalho capitalista; etc.), observamos, mais uma vez, que o trabalho também significa realização e afirmação pessoal e espaço de construção de relações, que pelo simbolismo que encerram, vinculam afetos e sentidos e estruturam a linguagem.

Silva (2007) conclui, em sua dissertação de mestrado, que a inclusão no trabalho, mesmo consideradas as contradições do capital, pode significar a reparação de marcas deixadas pela história excludente, vivenciada pelas pessoas com deficiência (de extermínio, de segregação, de integração e até de inclusão precária).

Através do trabalho, a pessoa com deficiência pode tornar-se cidadão com direitos e deveres e obter o reconhecimento social através de sua capacidade de produzir, tornando-se digno do olhar do outro, seja uma instituição ou um indivíduo. O trabalho possibilita a inserção do sujeito em uma rede de pertencimentos e identificações. O homem vê-se e reconhece-se no objeto que constrói, seu trabalho é uma forma de se relacionar com o outro e de simbolizar seu mundo (*idem, ibidem*, p.72).

Nesta perspectiva, percebemos a importância da afirmação de vínculos sociais e da construção da linguagem para a estruturação do sujeito (já que eu me significo na relação com o outro), quando Lígia revela que seu sonho, no futuro, é fazer um curso de LIBRAS na UFMA, porque seu colega de trabalho, responsável pela seção de limpeza, é surdo e por terem, em sua opinião, muitos surdos trabalhando na empresa.

⁵² Segundo Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994, p.27), a “inatividade, desde que é imposta como organização do trabalho, entretendo a descarga pulsional e pode ocasionar verdadeira inflação da carga psíquica”. A carga psíquica desregulada e/ou sobrecarregada pode significar comprometimento do bem-estar geral do trabalhador, por se opor à sua livre atividade (o que gera o sofrimento).

5.3.4 Possíveis fatores que interagiram para a inclusão e exclusão de Lígia no mundo do trabalho

É importante ressaltarmos como as relações familiares e a constituição de Lígia como sujeito, componentes de sua formação histórica e social, afetam seu processo de inclusão e exclusão e, conseqüentemente, suas relações no trabalho.

A postura superprotetora da mãe parece restringir não só os passos (a mãe define, onde Lígia pode ou não ir, estudar, trabalhar), mas a própria fala de Lígia. De certo modo, a mãe tenta, a todo custo, isolá-la ou “protegê-la” do contato social, justificando suas escolhas na possibilidade de Lígia ser enganada, machucada ou usada por pessoas de má fé.

Assim, a mãe contribui para estruturar subjetivamente em Lígia o sentimento de incapacidade que a sociedade, de modo geral, afirma em suas concepções e práticas. Lígia encontra na família superprotetora “seu lugar de deficiente” e não nos parece que a mãe queira retirá-la dele (MANNONI, 1991). Há indícios de que o estigma de deficiente que a mãe inicialmente lhe imputa é posteriormente corroborado pelos(as) colegas de trabalho, situando-a na condição de desacreditada (GOFFMAN, 2008).

As sanções tácitas e restrições explícitas a toda iniciativa sua são claramente observadas em seu local de trabalho. Em inúmeras situações ela tenta (e consegue) resolver problemas inesperados e que exigem iniciativa, mas é sempre reprimida por alguém que a observa a distância, seja um chefe imediato ou algum outro funcionário da frente de loja.

Batista e Mantoan (2007, p.15) explicam que “o medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental⁵³”.

O controle sofrido no trabalho, possivelmente uma extensão do controle exercido por sua mãe em casa, ao mesmo tempo em que confirma a concepção de Pedro (responsável pelo processo de seleção e contratação na empresa) sobre a deficiência, contradiz a sua fala sobre a inclusão.

Fica evidente que, para os funcionários, Lígia “não está na mesma altura” que os funcionários considerados normais, como afirmou Pedro ao conceituar a deficiência. Por isso, é o tempo todo vigiada e podada em suas iniciativas, situando-se à margem do processo de trabalho, como deficiente e, portanto, ineficiente e incapaz.

⁵³ Terminologia citada conforme utilizada pelas autoras.

Ao defender, entretanto, que a inclusão se faz sentir quando você garante igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência e quando coloca “uma pessoa com deficiência e uma pessoa que não tem deficiência no mesmo patamar, num patamar de igualdade”, Pedro revela dois aspectos que merecem consideração. O primeiro deles é que pelo trabalho o homem ganha significado como sujeito transformador da natureza e produtor de linguagem e cultura, embora o restrinja à competição no mercado de trabalho, ou seja, ao direito de concorrer a uma vaga no mercado.

O segundo explicita a premissa de que as pessoas não estão no mesmo patamar e que o trabalho é o componente que as iguala, tanto no campo do direito quanto nas possibilidades de adequação dos espaços em que diferentes pessoas atuam para acolhimento e superação da visão incapacitante da pessoa com deficiência.

As práticas em relação à Lígia contradizem a afirmação de Pedro de que a descrença no potencial da pessoa com deficiência intelectual seja uma exceção no comportamento dos funcionários. Embora Pedro aduza que “não podemos enxergar apenas a deficiência da pessoa”, a conduta geral na empresa limita bastante a atuação de Lígia sobre o meio, impedindo-a de agir livremente no trabalho e de demonstrar suas reais potencialidades. Não observamos nenhum estímulo à superação das dificuldades que Lígia apresenta, seja em casa ou no trabalho. Não há uma tentativa clara e objetiva de incluí-la como sujeito (de desejos, ações, medos, potências, etc.) nestes espaços.

Essa atuação limitada (e limitante) pelo olhar de vigília do outro parece manter Lígia “aprisionada” no trabalho, impedindo-a de agir livremente. Isso pode gerar o acúmulo de energia psíquica, que, segundo Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) gera desprazer, ou seja, sofrimento no trabalho.

Em sua trajetória educacional, a (de)limitação do processo de conhecimento, e a sua inclusão condicionada ou limitada aos padrões tradicionais e discriminatórios da escola em classes especiais (ou em classes comuns, mas sem incluí-la no contexto geral da turma) contribui para demarcar o seu espaço de significação como sujeito deficiente. Os relatos de sua mãe são representativos da educação excludente em sua experiência escolar integrada ou em classes especiais, conforme já assinalamos.

Batista e Mantoan (2007) refletem sobre a organização da escola atual e o atendimento especializado à pessoa com deficiência intelectual baseado na ideia de que esses(as) alunos(as) só aprendem a partir do concreto.

O grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica do concreto é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência

mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (*idem, ibidem*, p. 21).

O trabalho do CEEE Helena Antipoff em oficinas pedagógicas, descoladas das exigências do mundo do trabalho, e destinadas mais ao treino de habilidades sociais e competências de vida autônoma, também não parece ter ampliado o repertório de atuação de Lígia sobre o mundo. Há, ao que tudo indica, um ajustamento comportamental e um treinamento específico em competências requeridas pelas funções para as quais os alunos e as alunas são geralmente encaminhados(as), como as de limpeza e de serviços auxiliares em supermercado.

Mannoni (1991) destaca que essa insistência da mãe em definir “o lugar” que seu filho deve ocupar corresponde a uma necessidade materna não resolvida, a um desejo inconsciente de substituição do filho sonhado (perfeito) pela perfeita atenção ao que, na visão da mãe, falta ao filho.

O filho, destinado a preencher a falta de ser da mãe, não tem outra significação senão existir para ela e não para si próprio. [...] Todo o desejo de despertar, por parte do filho, vai ser sistematicamente combatido pela mãe – até que ele acabe por se persuadir de que “não pode”. Em todo o caso, é na medida em que “não pode” que ele ocupa a mãe e é amado por ela (*idem, ibidem*, p. 42-43).

Lígia, em suas tentativas de participar do mundo em que está inserida, nos diferentes papéis que representa (de filha, de estudante, de trabalhadora), se vê engessada por um modelo que define a deficiência como um estado de incapacidade ou anormalidade, referendada nos documentos oficiais e explicitada nos conceitos de deficiência tanto das educadoras do CEEE Helena Antipoff quanto do analista de recursos humanos da empresa em que Lígia trabalha.

Tais concepções justificam a exigência de adaptação de Lígia ao meio e ao padrão estabelecido como “normal” pela sociedade. Em seu caso extremo, essa adaptação ou ajuste comportamental ocorre quando Lígia obedece às ordens sem contestá-las ou se molda à repressão de suas iniciativas. Essa atitude acaba derivando na sua exclusão do mundo do trabalho (mesmo estando incluída no mercado de trabalho), por limitar seu potencial transformador, “pois é a sociedade que lhe cria problemas, atribuindo-lhe incapacidades e desvantagens, restringindo seus espaços de atuação” (OLIVEIRA; ARAÚJO; ROMAGNOLI, 2006, p. 85).

Deste modo, vemos que sua deficiência vai sendo moldada socialmente, a partir das relações que estabelece e que colaboram para perpetuar sua condição estigmatizada, desacreditada e, na visão do outro, inepta para a aprendizagem autônoma, a descoberta, a escolha e o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como tema a Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Durante a realização desta pesquisa buscamos analisar os fatores sociais, econômicos, educacionais e subjetivos do processo de inclusão e exclusão no mundo do trabalho, de três adultos com deficiência intelectual, a partir das suas experiências reais de atuação. Ressalvamos, no entanto, que essas considerações referem-se ao estudo específico desses três casos, sem a intenção de generalização dos resultados, mas compreendendo a importância do modelo analítico proposto para ampliação do debate sobre as relações entre trabalho, educação e deficiência intelectual.

Em relação às pesquisas sobre a temática, constatamos que nossa abordagem situa-se no plano teórico que busca compreender o processo contraditório e dialético de inclusão e exclusão, analisando como as demandas das empresas e da sociedade capitalista para os trabalhadores com deficiência intelectual afetam este processo e como este processo se caracteriza em suas múltiplas dimensões. Nossa perspectiva de análise buscou, deste modo, na relação dos fatores subjetivos com os fatores socioculturais de constituição do sujeito, ampliar a abordagem do fenômeno. Assim, teceremos algumas conclusões que gostaríamos de compartilhar e que poderão contribuir com o debate científico na área.

As mudanças no mundo do trabalho, os pressupostos de inclusão social, a legislação e os processos de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência intelectual

Ficou claro que as mudanças impostas pelo processo de reestruturação produtiva capitalista na contemporaneidade afetaram o *ethos* do trabalho e, portanto, as relações que se estabelecem neste contexto, reconfigurando discursos, demandas, exigências e modos de ser. O mercado de trabalho se ajustou para atender a crise iniciada na década de 1970 e intensificada nos anos 1990. Passa então a exigir competências e habilidades de um “novo” trabalhador, para atender às necessidades de reprodução do capital, ao mesmo tempo em que convive com novas formas de inserção no trabalho e discursos que deslocam o foco de atenção para o outro, para o diferente, para o singular.

Em meio a tantas mudanças, permeadas pela fragilidade, flexibilidade e precariedade do “novo” mercado de trabalho, bem como envoltas pelo fantasma do desemprego, emergem as lutas e discussões sobre a inclusão social, questionando o acesso das minorias (dentre elas as pessoas com deficiência) aos bens e serviços que o homem constrói (e reconstrói) com o seu trabalho. As reflexões são pontuadas a partir da

compreensão de que todos os seres humanos têm direitos básicos que deverão ser assegurados pelo Estado por meio de políticas de saúde, educação e trabalho. Essa tríade servirá de referência aos estudos e discussões sobre inclusão no mundo contemporâneo.

É justamente nos anos de 1990, quando os pressupostos da ideologia neoliberal se fortalecem e avançam globalmente que também ganham força os pressupostos da inclusão social, como garantia de direitos humanos. Editam-se várias leis e decretos que discutem o apoio à pessoa com deficiência e o direito à educação e ao trabalho, fundamentais para a garantia de espaço à participação da pessoa com deficiência.

As normas legais, em especial o Decreto nº 3298/99, que regulamentou a Lei de Cotas e lhe conferiu operacionalidade, significou conquista importante para assegurar espaço no mercado de trabalho competitivo. Nosso estudo demonstrou, corroborando os achados da literatura científica, que a prerrogativa legal ainda é considerada, tanto pelos sujeitos como por suas mães e os funcionários das empresas em que atuam Benjamin, Ulisses e Lígia, como fator preponderante de seu processo de contratação, portanto, de inclusão.

Observamos que a participação da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho tem aumentado na última década, mediante sua inclusão em mercado competitivo, mas ainda é pequena, se comparada à inclusão de pessoas com deficiência física, por exemplo, conforme demonstramos ao longo do estudo. Isso se deve ao fato de que as empresas tentam a todo custo minimizar ou evitar maiores adaptações no ambiente de trabalho, de modo a reduzir custos ou alterações nas rotinas já estabelecidas pelo processo produtivo reestruturado. Além disso, a busca pela máxima lucratividade possível estabelece a eficiência como necessidade (e exigência) de mercado e, neste sentido, aloca a pessoa com deficiência intelectual em funções nas quais acredita não comprometer tal objetivo. Portanto, a formação não constitui, em essência, obstáculo ao processo de contratação da pessoa com deficiência intelectual, servindo apenas como justificativa do capital para a exclusão.

Estratégias e ações do CEEE Helena Antipoff que contribuem para a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho

As estratégias e ações desenvolvidas pelo CEEE Helena Antipoff reproduzem as contradições do contexto capitalista no qual se encontra inserida a escola. A inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual tanto proporciona acesso aos espaços de construção do saber e de participação social, quanto oferece as justificativas necessárias ao

mercado de trabalho para a inclusão condicionada pela deficiência (ou pela formação inadequada aos seus interesses) ou a exclusão definitiva.

No contexto “inclusivo” do mercado competitivo, de novas exigências, observamos que a educação da pessoa com deficiência intelectual ainda está centrada no “adestramento”, no treino dos alunos conforme se considera que eles estejam aptos ou não para serem encaminhados ao mercado de trabalho. Tanto os estudos científicos quanto o campo empírico demonstraram que ainda predomina a concepção de que a educação da pessoa com deficiência intelectual deve partir somente do que é concreto, não oportunizando assim a estimulação necessária ao seu desenvolvimento e à superação de dificuldades em relação ao pensamento abstrato.

A aprendizagem a partir do concreto e o foco do ensino nos comportamentos e habilidades sociais (*scripts sociais*) são predominantes na organização curricular das oficinas pedagógicas e da sala de formação para o trabalho no CEEE Helena Antipoff. A ênfase recai nos modos de se comportar e de se relacionar com o outro e no aprendizado específico de tarefas que poderão ser desempenhadas no mercado competitivo, mas em funções auxiliares e, no mais das vezes, manuais, com predominância para os serviços de limpeza e manutenção. Há que se considerar ainda que essa estrutura tem se mantido inalterada há décadas e as tradicionais oficinas de trabalhos manuais, como Cerâmica, Encadernação e Xerox, Jardinagem e Paisagismo, Reciclagem de Papel, Laboratório de Alimentação e Nutrição, em nada se alinham às funções para as quais são encaminhados os alunos do CEEE Helena Antipoff. Sendo assim, essa formação contribui para sua efetiva inclusão nos moldes capitalistas de trabalho, preparando-os para adequação do comportamento às exigências do meio.

Outras estratégias que se configuram excludentes na educação para o trabalho da pessoa com deficiência intelectual, apontadas em nossa pesquisa, são a inclusão apenas daqueles considerados adequados às exigências do mercado de trabalho e as concepções e atitudes discriminatórias dos próprios profissionais da educação especial. A pesquisa demonstrou que ainda é priorizada a inclusão da pessoa que se considera próxima ao padrão da normalidade. Aqueles que se distanciam deste padrão (nos modos de se comportar, nas habilidades específicas, na capacidade comunicativa ou no comprometimento cognitivo), continuam aliados do processo.

Ainda que a formação esteja adequada aos propósitos de reprodução do capital, possibilitam uma via de inserção no trabalho e, conseqüentemente, contribuem para o questionamento das relações que se estabelecem em contextos competitivos. Assim, o

trabalho realizado pela equipe técnico-pedagógica nas oficinas, na sala de formação para o trabalho e nos cursos de qualificação, realizados em parceria com o Sistema S, constituem estratégias de inclusão importantes para garantir espaços de aprendizagem e de interação social, na medida em que contribuem para retirar a pessoa com deficiência intelectual da condição de isolamento e para minimizar preconceitos em relação às suas reais possibilidades de atuação sobre o mundo.

Além disso, o acompanhamento ao processo de inclusão, feito pela equipe técnica do Programa de Inclusão no Trabalho, tem contribuído para o controle social do cumprimento do dispositivo legal de reserva de vagas, que, em certa medida, representa uma importante conquista de direitos da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Representa da mesma forma uma estratégia inclusiva essencial, na medida em que a equipe técnica não só capta as vagas existentes no mercado, como acompanha todo o processo de contratação, orientando as partes interessadas (funcionário com deficiência e empresa contratante) quanto às especificidades do processo.

As concepções de deficiência dos professores do CEEE Helena Antipoff

Além dos fatores acima mencionados, constatamos que os modos como os professores veem a deficiência, ou seja, as concepções que construíram em suas trajetórias pessoais e profissionais, podem explicar as formas de agir em relação à pessoa com deficiência intelectual, nos contextos dos quais ela participa. Das concepções compartilhadas pelas professoras do CEEE Helena Antipoff há uma predominância dos significantes a menos e fora do padrão normal. Estes significantes baseiam-se em um modelo que visualiza a deficiência como uma anomalia, geralmente atribuída exclusivamente a fatores orgânicos. É, portanto, um problema do indivíduo, que precisa ser superado por ele. Esse modelo se sustenta em um parâmetro de normalidade a ser seguido, em detrimento da anormalidade que o “defeito” denuncia.

Contraditoriamente, também aparecem, nos relatos colhidos junto às professoras, sentidos que apontam para o papel do meio social na determinação da deficiência. As professoras assinalam que a pessoa com deficiência necessita superar barreiras, já que possui dificuldades que precisam ser trabalhadas. Deste modo, deslocam a necessidade de ajustamento do indivíduo para o meio, reconhecendo o papel das interações sociais no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

As concepções de deficiência dos funcionários das empresas contratantes

Das concepções compartilhadas pelos funcionários das empresas contratantes de pessoas com deficiência intelectual, há uma predominância dos significantes perda, restrição e falta, orientados por perspectivas que visualizam muito mais as dificuldades de origem orgânica e biológica do que as limitações impostas pelas relações sociais em dado momento histórico. Neste sentido, não se distanciam das concepções manifestas pelas professoras do CEEE Helena Antipoff. Esta abordagem da deficiência também se estrutura em torno dos padrões considerados normais pela sociedade e a responsabilidade pela adequação mais uma vez recai sobre o indivíduo (que tem uma “limitação” e que não está “na mesma altura” das demais pessoas). Nossa pesquisa apontou, neste sentido, haver tanto um desconhecimento das potencialidades desses sujeitos (e das ações que possam estimulá-los e desafiá-los a dar respostas às demandas de seus contextos de trabalho), quanto dos instrumentos e estratégias de adaptação das condições de trabalho que possam ser utilizados pelas empresas.

No discurso de dois dos três funcionários participantes da pesquisa, a concepção predominante é a de que a deficiência é a pessoa. Constatamos, desta forma, que a deficiência aparece personificada num sujeito: a pessoa deixa de ser sujeito (de potencialidades, desejos, medos, saber, afetos, etc) e passa a ser “a própria deficiência”.

Ações de adaptação das condições de trabalho nas empresas

A pesquisa revelou, tanto nos discursos quanto na prática observada, que há um desconhecimento dos funcionários das empresas sobre as possibilidades de adaptação do meio à pessoa com deficiência intelectual. Sempre que se referem aos ambientes de trabalho, consideram que estão devidamente preparados para esses sujeitos “se” eles possuírem competências e habilidades básicas, como por exemplo, o domínio da leitura e da escrita. Por não visualizarem outras possibilidades de adaptação, atribuem às mudanças de atitudes e comportamentos dos funcionários sem deficiência as adaptações necessárias para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

O campo empírico revelou contradições quanto às atitudes e comportamentos dos funcionários diante da pessoa com deficiência ou diante da deficiência intelectual (já que para duas das empresas a pessoa é a própria deficiência). Há indícios de mudanças de atitudes relacionadas à aceitação da pessoa com deficiência intelectual, porém o desconhecimento sobre suas reais potencialidades interfere nas relações de trabalho, que oscilam entre a condescendência e as atitudes persecutórias.

Deste modo, concluímos que a presença, *per si*, da pessoa com deficiência intelectual nos contextos pesquisados, é importante, mas não suficiente ao processo de inclusão no mundo trabalho. Constatamos que a convivência com o outro contribui para o estabelecimento de relações mais humanas e solidárias em contextos onde a lógica é a do individualismo e da competitividade. Entretanto, há que se superar o desconhecimento (e o consequente preconceito que dele advém) sobre sujeitos com deficiência intelectual, de forma a garantir as condições necessárias ao seu processo efetivo de inclusão na empresa.

Relação entre as concepções de deficiência, as ações de adaptação e a inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho

A pesquisa permitiu investigar a relação entre as concepções, as ações de adaptação e a inclusão/exclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho. Percebemos que as práticas (modos de agir), orientadas por concepções específicas (modos de ver), convergem para ações de adaptação das condições de trabalho nas empresas. Portanto, há uma relação direta entre as concepções de deficiência e as ações de inclusão e exclusão e uma relação convergente com as ações de adaptação dentro das empresas.

As concepções das professoras e dos funcionários, que significam a deficiência com os sentidos de falta e anormalidade (a menos, fora do padrão normal, limitação, perda, restrição), ou que afirmam que a deficiência é a pessoa, estruturam determinadas práticas de inclusão e exclusão no contexto de trabalho, uma vez que atribuem ao sujeito com deficiência a responsabilidade por superar a sua dificuldade ou anomalia. As práticas orientadas pela perspectiva de adaptação da pessoa às exigências do mercado acabam delimitando a atuação ou não da pessoa com deficiência intelectual, impedindo-a de ampliar seu campo de ação (e de compreensão) sobre o mundo, ao lhe atribuir o estigma de incapaz, ineficiente, incompleta ou improdutivo.

O CEEE Helena Antipoff e o mercado se comportam no processo de inclusão de forma seletiva e condicionada às limitações. Ou seja, estabelecem, *a priori*, as funções que deverão ser disponibilizadas para a pessoa com deficiência intelectual e nas quais acredita que ele não precisará mobilizar mecanismos mais complexos do pensamento. Deste modo, orientam o restritivo (e excludente) processo de alocação de pessoas com deficiência intelectual em determinadas funções auxiliares, geralmente menos complexas, de caráter essencialmente manual, o que corrobora a constatação de ampliação do trabalho simples no capitalismo contemporâneo. Já que há um padrão a ser seguido e que é introjetado (e compartilhado) socialmente, a pessoa com deficiência intelectual é quem

deve se ajustar às condições do contexto de trabalho. Assim, nessas acepções, que predominaram nos discursos de professoras e funcionários, as ações de inclusão ficam subsumidas pelas demandas do capitalismo e pelas limitações que a deficiência impõe, teórica e socialmente. É o que estamos chamando de *inclusão condicionada*.

Tais concepções orientam práticas que excluem dos contextos de trabalho aqueles que não estão considerados aptos para ingressarem no mercado competitivo. Isso ocorre porque sua limitação (restrição, falta) é ainda mais grave, em virtude do comprometimento da deficiência, no que se refere às atitudes e comportamentos demandados pelos empregadores. É o que estamos chamando de exclusão justificada.

Por outro lado, as concepções que visualizam a importância da interação do organismo com o meio na determinação da deficiência (superar barreiras, dificuldades que precisam ser trabalhadas) estão diretamente relacionadas ao processo de inclusão mediado pelo CEEE Helena Antipoff, uma vez que orientam as práticas de acompanhamento da pessoa com deficiência intelectual em seu ambiente de trabalho, na tentativa de apoiá-lo e dar os suportes necessários para o acesso ao mercado competitivo e a manutenção do emprego. Esse acompanhamento é importante para oportunizar reflexões conjuntas sobre os contextos de atuação da pessoa com deficiência intelectual e sobre as mudanças necessárias nas interações que se estabelecem tanto no trabalho quanto no processo educacional, para a construção de espaços inclusivos.

As concepções e ações de inclusão/exclusão apontadas pela pesquisa convergem (ou não) para ações específicas de adaptação. Como a responsabilidade de adaptação, nas concepções apresentadas, é da pessoa com deficiência, não são vistas como necessárias adaptações às suas necessidades. Segundo os funcionários, não há necessidade explícita de adaptar o ambiente para a pessoa com deficiência intelectual, pois o que lhe falta não é algo que se manifesta externamente (a perna, a audição, a visão). Assim, pelo déficit cognitivo que apresenta (e pela exigência de sua adequação ao modelo de trabalho apresentado pelo mercado), o que precisa estar adequado é sua relação com o outro. Ou seja, são as atitudes e comportamentos que poderão interferir, positiva e negativamente, na atuação do grupo e que a observação do campo empírico demonstrou serem contraditórios e, em geral, movidos pelo desconhecimento ou pelo desconforto que a deficiência provoca.

A subjetividade no trabalho da pessoa com deficiência intelectual

Foram também analisados, em nossa pesquisa, os fatores subjetivos das relações que o homem estabelece no trabalho (e com o trabalho), os quais se revelaram significativos para o processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual.

Pudemos constatar, nos três casos observados, que a forma como as mães (ou suas substitutas) se relacionaram com a deficiência de seus filhos, pareceu afetar significativamente seu campo relacional no trabalho. Os casos revelaram que a autonomia, quando foi estimulada pela figura materna refletiu-se em relações mais democráticas e de maior confiança no trabalho (como nos casos de Benjamin e Ulisses), estimulando ambientes mais inclusivos. Já quando as relações familiares foram de interdição da liberdade e das escolhas do filho parecem ter redundado em perda de autonomia e em relações sociais persecutórias (como no caso de Lígia), se relacionando com sua exclusão no trabalho.

Nos três casos observados, o trabalho simboliza a retirada do filho de seu lugar de “deficiente” para dar lugar ao ser “trabalhador”. Portanto, ao humanizar e dar sentido ao homem como ser criador, o trabalho constitui fonte de realização pessoal e de criação de vínculos de pertencimento, mediante a ampliação, complexificação e diversificação das relações sociais.

Nosso estudo observou ainda que o trabalho, como campo de significação objetiva e subjetiva do sujeito, no processo de transformação de si e do mundo que o cerca (e nesse mundo, incluídos outros sujeitos transformadores), tanto evoca sentidos positivos (de prazer), quanto negativos (de sofrimento).

Constatamos que o trabalho para a pessoa com deficiência intelectual, ao expor o seu estigma, pode se revelar fonte de sofrimento, tanto físico quanto psíquico. Físico pela natureza e intensidade do trabalho, em especial, os trabalhos manuais e sem variação, que se revelaram cansativos para Benjamin e Lígia. Psíquico, quando são limitantes e aprisionam o desejo do trabalhador, fazendo-o acumular energia psíquica e, portanto, provocando sofrimento, como no caso de Lígia.

Convém destacar que há uma necessidade de aprofundamento das pesquisas quanto aos significados do trabalho para a pessoa com deficiência intelectual e o como o trabalho, em contextos competitivos ou protegidos, afeta o campo das relações (consigo mesmo e com o outro).

Ao tentarmos analisar os fatores sociais, econômicos, educacionais e subjetivos do processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do

trabalho, buscamos fazê-lo a partir da confrontação do corpo teórico desta pesquisa com os dados do campo empírico, onde as relações entre as pessoas com deficiência e os funcionários das empresas contratantes puderam ser observadas e as concepções orientadoras das práticas de professores e funcionários manifestadas.

Os casos relatados puderem mostrar que existe uma relação direta entre concepções de deficiência e ações de inclusão e exclusão, e que estas convergem para ações de adaptação nas empresas, as quais justificam aqueles modos de compreender e de agir. Ao abordarmos a relação trabalho, educação e deficiência intelectual, trouxemos a análise multidimensional do fenômeno, esperando contribuir com o debate sobre o tema, ao mesmo tempo em que esperamos colaborar com a necessária ampliação dos estudos sobre as singularidades (no contexto universal de reestruturação capitalista) do processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. 1969. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/d_e_conceito.htm>. Acesso em: 04 nov. 2013.

AIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.U52QXXJdXLM>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

ALENCAR, Eliana de Sousa *et al.* A epistemologia genética de Jean Piaget. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: UFC, 2009.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo/FAPESP, 2010.

_____. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA): Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Lisboa: CLIMEPSI, 2002.

ANACHE, Alexandra Ayach. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba/SP, v. 2, n. 4, p. 119-126, 1994.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. O trabalho e seus sentidos. *Revista Debate & Sociedade*, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2011, pp. 5-13.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo/Buenos Aires: Cortez/ CLACSO, 2001.

ARANTES, Aldo. Novo projeto nacional de desenvolvimento e meio ambiente. In: BARROSO, A. S.; SOUZA, R. (Orgs.). *Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional*. São Paulo: Fundação Maurício Grabois/Editora Anita Garibaldi, 2010.

ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha. *Deficiência mental, suporte comunitário e transição para o trabalho*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

AROUCHA, Maria José Rabelo. *Deficiência, escolarização e trabalho: a pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís*. São Luís: Café & Lápis/ Editora da UEMA, 2012.

ARRETCHE, Marta. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. *Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais-BIB*. Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELO, Chantal *et al.* Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, Funchal, n. 22, pp. 04-08, out./nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/dreer>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. *Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2007.

BEZERRA, Sérgio S.; VIEIRA, Marcelo M. F. Pessoas com deficiência intelectual: a nova "ralé" das organizações de trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 52, n. 2, pp. 232-244, mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BRASIL. Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 14 de agosto de 1998. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/trabalhista/lei8213.htm>>. Acesso em 13 set. 2012.

_____. Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, de 19 de abril de 1991. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.112-1990?OpenDocument>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União, de 09 de outubro de 2001. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%203.956-2001?OpenDocument>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96 – versão 2012 – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: CNS/CONEP, 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

CAMPOS, Hisbello S. *Etiopatogenia da tuberculose e formas clínicas*. Disponível em: <<http://www.saudedireta.com.br/docsupload/13404591932.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

CAMPOS, Juliane A. de Paula P. *Programa de habilidades sociais em situação de trabalho de pessoas com deficiência: análise dos efeitos*. São Carlos, 2006. 164p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* (Org.). *Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: SENAC/UFC, 2008.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. 2007. 315p. Tese. (Doutorado em Administração). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. *RAC*, Curitiba, v. 13, n. 8, pp. 121-138, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

_____; MARQUES, Antônio Luiz. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. *Revista Administração*, Mackenzie, v. 11, n. 3, pp. 100-129, mai./jun. 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

_____. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *O&S*, Salvador, v. 14, n. 41, pp. 59-77, abr./jun. 2007. Disponível em: <www.revistaoes.ufba.br/include/getdoc.php?id=266&article>. Acesso em: 01 abr. 2013.

_____; NEPOMUCENO, Maristela Ferro. As crenças e percepções dos gerentes e as possibilidades de trabalho das pessoas com deficiência. *Psicologia em Pesquisa*, UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, pp. 81-94, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2009/11/v2n1009.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

_____; SUZANO, Janayna de Cássia C.; NEPOMUCENO, Maristela Ferro. Acompanhamento do primeiro ano de trabalho de pessoas com deficiência em uma instituição pública. *Rev. Interinstitucional de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, pp. 310-317, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/223-1576-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* (Org.). *Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: SENAC/UFC, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: REVAN/UFRJ, 1994.

COSTA, Maristela Cristina de Aguiar *et al.* Inclusão social pelo trabalho: a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 200-214, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.opiniaopublica.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/190/214>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da. A formação do indivíduo pela educação e pelo trabalho. *Revista Centro de Educação*, Rio Grande do Sul, n. 27, p. 1-5, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a1.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Trad. BETIOL, Maria Irene Stocco; DOMINGUES, Ideli; GLINA, Débora Miriam Raab. São Paulo: ATLAS, 1994.

DOVAL, Jorge Luiz Moraes. *Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho: desafios e tendências*. 2006. 199p. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DRUCK, Graça. *Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?* *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. 1, pp. 37-57, 2011.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; Johann, J. As demandas requeridas para o trabalhador com deficiência no Brasil na década de 1990. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, pp. 59-72, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

FINKEL, Lenira Akcelrud. O lugar da mãe na psicoterapia da criança: uma experiência de atendimento psicológico na saúde pública. *Psicol. 002 C Ciência e Prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, pp. 190-203, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a16.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FURTADO, Odair. *Trabalho e solidariedade*. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Construindo o Compromisso Social da Psicologia).

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In:

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2014.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich. *O caminho para a servidão*. Lisboa: Edições 70, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Trabalho e indivíduo social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. *São Paulo em Perspectiva*. v. 8, n.1, p. 2-12, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=794>>. Acesso em: 20 out. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAGO, Danúsia Cardoso; MAYER, Maria Grazia Guillen. Inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual: análise das teses e dissertações do PPGEES (2001-2011). In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *A integração pelo trabalho na sociedade da exclusão*. In: XXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (Org.) Anais Eletrônicos do Encontro Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú: ANPED, 2001.

_____. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 85).

LEITE, Maria de Paula. *Trabalho e sociedade em transformações: mudanças produtivas e atores sociais*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). *Políticas educacionais na América Latina e no Brasil Contemporâneo: fundamentos, programas e pesquisas*. São Luís: EDUFMA, 2011.

MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. *A pesquisa qualitativa em debate*. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARANHÃO. Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff. Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff. São Luís, 2009.

_____. Decreto n.º 9.032, de 17 de fevereiro de 1983. Cria Unidades Escolares, Unidades Integradas, Jardins de Infância, Centros de Ensino de 2º Grau e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, 17 fev. 1983.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n.º 291, de 12 de dezembro de 2002. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. CEE/MA, 12 dez. 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Estado. São Luís: SEDUC/MA, 2008.

MARQUES, Carlos Alberto. A construção do anormal: uma estratégia de poder. In: *Anais Eletrônicos do 24º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu/MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 de jul. 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 13. ed., v. 1, Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 12. ed., v. 2, Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MASS, Olmaro Paulo. *Racionalidade dialética entre mito e esclarecimento: uma leitura da dialética do esclarecimento de T. W. Adorno e M. Horkheimer*. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 1, p. 77-90, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

MENDES, Enicéia G. *et al.* Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol12n2/sumario.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

NERES, Celi Corrêa; CORREA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.75, pp. 149-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reforma em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Jaqueline M. de; ARAÚJO, José N. G. de; ROMAGNOLI, Roberta C. *Dificuldades relativas à inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de*

trabalho. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, pp. 1-11, mai. 2006. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/dificuldades_mercado_trabalho.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marileide A. de; GOULART JUNIOR, Edward; FERNANDES, José Munhoz. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 219-232, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/04.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 13 set. 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Perfil do trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação. Brasília: OIT, 2012.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensino das humanidades: a modernidade em questão. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991, pp. 19-69.

PEREIRA, Camila de Sousa; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Qual o significado do trabalho para as pessoas com e sem deficiência física? *Psico-USF*, v. 13, n. 1, p. 105-114, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v13n1/v13n1a13.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

QUIDIM, Fernanda Gabriela; LAGO, Sandra Regina dos Santos. Direito do trabalho da pessoa com deficiência. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. Inclusão social, ideologia e educação. In: SILVA, Marilete Geralda da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de (Org.). *Faces da inclusão*. São Luís: EDUFMA, 2010.

RIBEIRO, Marco Antônio; CARNEIRO, Ricardo. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista o&s*, Salvador, v.16, n.50, p. 545-564, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

ROSA, Fernanda Duarte; DENARI, Fátima Elisabeth. Trabalho, educação e família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 73-90, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófana de Educação*, v.8, 2006.

- SANTOS, Allyne Cristina dos; REZENDE, Evelin Oliveira de; Ulysses, GOMIDE NETO. Profissionalização da pessoa com deficiência: aspectos históricos. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. v. 42. São Paulo: Cortez, 1995.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SILVA, Glaucia Pinheiro da. *O significado do trabalho para o deficiente visual*. Belo Horizonte, 2007. 108p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- SILVA, Marilete Geralda da. *Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais*. São Luís: EDUFMA, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. v. 78. São Paulo: Cortez, 2000.
- TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- TAUILE, José Ricardo. *Para (re)construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 1, pp. 127-132, nov. 1993. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_com_entario02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.
- UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Trad. Luís Fernando Cardoso. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VELTRONE, Aline A.; ALMEIDA, Maria A. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 73-90, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção A obra prima de cada autor, v. 49).

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO

1. Adaptações às necessidades da pessoa com deficiência intelectual no ambiente de trabalho da empresa.
2. Mudanças no ambiente de trabalho que facilitam a atuação da pessoa com deficiência intelectual.
3. Mudanças no ambiente de trabalho que não facilitam a atuação da pessoa com deficiência intelectual.
4. Outras necessidades de adaptação para a pessoa com deficiência intelectual que não foram realizadas.
5. Pessoas com as quais interage no ambiente de trabalho.
6. Tipos de interações estabelecidas no ambiente de trabalho.
7. Relação entre pessoas com deficiência intelectual e demais funcionários sem deficiência.
8. Indícios de mudanças nas relações de trabalho com a inclusão da pessoa com deficiência intelectual.
9. Atividades (tipos e como as realiza) desenvolvidas no ambiente de trabalho pela pessoa com deficiência intelectual.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS EDUCADORES E TÉCNICOS DO CEEE HELENA ANTIPOFF

IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Codiname: _____

Idade: _____

Formação: _____

Função no CEEE Helena Antipoff: _____ Tempo de serviço: _____

Função em outra instituição: _____ Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço no magistério e na educação especial: _____

Forma de ingresso no CEEE Helena Antipoff: _____

ENTREVISTA

1. O que você entende por deficiência?
2. O que você entende por deficiência intelectual?
3. Quais as fontes de informação a que você teve acesso para a construção deste conceito de deficiência?
4. O que entendem por inclusão social?
5. O que entendem por exclusão social?
6. Quais as fontes de informação a que você teve acesso para a construção deste conceito de inclusão e exclusão social?
7. O que entendem por inclusão no trabalho?
8. O que entendem por exclusão no trabalho?
9. Quais as fontes de informação a que você teve acesso para a construção deste conceito de inclusão e exclusão no trabalho?
10. Quais os serviços que o CEEE Helena Antipoff oferece aos alunos com deficiência intelectual?
11. Como estes alunos são acolhidos e encaminhados para esses serviços?
12. Qual o período de permanência deste aluno na instituição? E em cada um desses serviços?

13. Como ocorre, nesta instituição, a seleção para o envio das pessoas com deficiência intelectual para o mercado de trabalho? Quais estratégias e ações são realizadas pelo Centro para o encaminhamento das pessoas com deficiência ao trabalho?
14. Após serem selecionadas, como se dá a contratação dessas pessoas?
15. Em quais atividades profissionais as pessoas com deficiência intelectual estão inseridas no mercado de trabalho formal em São Luís?
16. A escolaridade é uma exigência, por parte do empregador, para a função que solicita uma pessoa com deficiência intelectual? Por quê?
17. Que estratégias utilizadas pelo CEEE Helena Antipoff vocês consideram mais inclusivas e menos inclusivas para o mercado de trabalho?
18. Vocês acreditam que os alunos que passam pelo CEEE Helena Antipoff têm mais condições de inclusão no mercado de trabalho do que aqueles que não passam pelo Centro?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DAS EMPRESAS CONTRATANTES, RESPONSÁVEIS PELA CONTRATAÇÃO E/OU ACOMPANHAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EMPRESA

IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Codinome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Função na Empresa: _____ Tempo de serviço: _____

Outras funções e outras empresas nas quais trabalha(ou): _____

_____ Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço geral: _____ Forma de ingresso na empresa: _____

ENTREVISTA

1. O que você entende por deficiência?
2. O que você entende por deficiência intelectual?
3. Quais as fontes de informação a que você teve acesso na construção deste conceito de deficiência?
4. O que entende por inclusão social?
5. O que entende por exclusão social?
6. Quais as fontes de informação a que você teve acesso na construção destes conceitos de inclusão e exclusão social?
7. O que entende por inclusão no mundo trabalho?
8. O que entende por exclusão no mundo trabalho?
9. Quais as fontes de informação a que você teve acesso na construção destes conceitos de inclusão e exclusão no mundo do trabalho?
10. Qual a forma de admissão e encaminhamento da pessoa com deficiência intelectual ao posto de trabalho na empresa?
11. Que exigências (critérios) são feitas pela empresa para admissão de seus funcionários com e sem deficiência?

12. Quais adaptações às necessidades da pessoa com deficiência intelectual são feitas no ambiente de trabalho?
13. Que mudanças no ambiente (adaptação) facilitam e quais não facilitam a atuação da pessoa com deficiência intelectual?
14. Que outras necessidades de adaptação para a pessoa com deficiência intelectual não foram realizadas?
15. Quais fatores, em sua opinião, dificultam e quais facilitam a contratação da pessoa com deficiência intelectual?
16. Quais as pessoas com as quais a pessoa com deficiência intelectual interage no ambiente de trabalho?
17. Que tipos de interações são estabelecidas no ambiente de trabalho?
18. Quais os tipos de atividades são desenvolvidas no ambiente de trabalho pela pessoa com deficiência intelectual? Com ela realiza essas atividades?
19. A pessoa com deficiência intelectual encaminhada pelo CEEE Helena Antipoff tem mais facilidade de desempenhar suas atividades no ambiente de trabalho?
20. Você percebe que a pessoa com deficiência intelectual admitida está incluída no ambiente de trabalho? Por quê?
21. Em que momento/situação você percebe que a pessoa com deficiência intelectual está incluída?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EMPREGADA

IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Codiname: _____

Idade: _____

Escolarização: _____ Sexo: _____

Local de trabalho: _____

Função na Empresa: _____ Tempo na função: _____

Tempo de serviço geral: _____

Trabalhou em outra empresa? Qual?: _____

Cursos de fez ou faz: _____

ENTREVISTA

1. Como você foi selecionado e contratado para trabalhar aqui nesta empresa?
2. Quais as atividades você realiza nesta empresa? Como você executa o seu trabalho?
3. Em quais atividades você tem dificuldade para realizar seu trabalho?
4. Em quais atividades você tem facilidade para realizar seu trabalho?
5. Com quais pessoas dialoga na empresa? Sobre o que conversam?
6. Você gosta do que faz? Por quê?
7. O ambiente de trabalho facilita a sua atividade? Quais obstáculos você encontra para realizar as atividades?
8. Você se sente bem em seu local de trabalho? Por quê?
9. Foi difícil encontrar um emprego? Por quê?
10. O que você acredita que ajuda uma pessoa com deficiência intelectual a encontrar um emprego hoje em dia?
11. O que você gostaria de fazer futuramente, como trabalhador?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Codinome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____ Local de trabalho: _____

Tipo de moradia: () alugada () cedida () própria () outra _____

Endereço _____

Renda da família: _____ Número de filhos: _____

Composição familiar: _____

ENTREVISTA – PRÉ-HISTÓRIA E HISTÓRIA DO(A) ALUNO(A)

1. Fale sobre a gravidez do seu filho com deficiência intelectual?
2. Fale sobre o nascimento do seu filho com deficiência intelectual?
3. Relate os acontecimentos antes, durante e depois do parto?
4. Quando e como foi diagnosticada a deficiência?
5. Quais profissionais foram consultados?
6. Algum médico é consultado atualmente?
7. Como lidaram com o diagnóstico?
8. O que vocês sabem sobre a deficiência de seu filho?
9. Fale sobre o início de sua escolarização, escolas que frequentou e cursos que fez.
10. Que dificuldades e facilidades apresentava na escola?
11. Como é o relacionamento do seu filho com deficiência intelectual na família (cuidadores, irmãos e demais parentes)?
12. Como é (era) o relacionamento na escola (professores, colegas e demais funcionários)?
13. Fale sobre as promoções e repetências na escola.
14. Como aconteceu o ingresso no CEEE Helena Antipoff?
15. O que você acha do trabalho do CEEE Helena Antipoff?
16. Você acha que o trabalho do CEEE Helena Antipoff contribui para o ingresso na empresa? Por quê?

APÊNDICE 6 – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO LOCAL

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, que Floriza Gomide Sales Rosa, portadora do CPF n.º 563.343.113/87 e do RG n.º 20357872002-8 SSP/MA, está autorizada a realizar as observações e entrevistas propostas pelo projeto de pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff”**.

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2013.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável

APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Nós, Floriza Gomide Sales Rosa, pesquisadora responsável pela investigação intitulada **“EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff”**, e Marilete Geralda da Silva Perdigão, orientadora desta pesquisa, convidamos Vossa Senhoria para participar como voluntário(a) deste nosso estudo. A referida pesquisa pretende analisar os determinantes sociais, econômicos e educacionais do processo de inclusão do deficiente intelectual no mundo do trabalho. Acreditamos que ela seja importante porque reflete sobre a inclusão social e educacional no Brasil, em especial no Maranhão, e discute a participação do deficiente intelectual na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, colaborando assim para superar as práticas segregatórias e excludentes ainda presentes em nossa sociedade.

Para sua realização utilizaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; observações e entrevistas. Sua participação neste estudo constará de respostas a um roteiro de perguntas, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimentos, bastando para isso entrar em contato com alguns dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.⁵⁴

Além disso, é garantido a Vossa Senhoria o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Deste modo, esperamos contribuir para o estabelecimento de novas concepções, novas relações e novas práticas em relação à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência intelectual.

⁵⁴ **Endereço:** Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. **Telefone:** (98) 3272-8708. **Endereço eletrônico:** cepufma@ufma.br

AUTORIZAÇÃO:

Eu, _____, após leitura e/ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

DECLARAÇÃO:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) voluntário(a) para a participação neste estudo.

Floriza Gomide Sales Rosa
 Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da Silva-Perdigão
 Orientadora da Pesquisa

Dados de identificação da pesquisa

Título: “EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO TRABALHO: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff”.

Pesquisadora responsável: Floriza Gomide Sales Rosa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da Silva Perdigão

Instituição Responsável: Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dados da pesquisadora responsável

Nome: Floriza Gomide Sales Rosa

Telefone: (98) 8119-1432 e (98) 3256-7316

Endereço: Rua do Aririzal, n^o. 200, Bloco 17, Apto. 101, Condomínio Village das Palmeiras II – Cohama

Endereço eletrônico: florizagomide@gmail.com

APÊNDICE 8 – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Eu, Floriza Gomide Sales Rosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial, pesquisadora responsável pela realização do trabalho intitulado **“EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff”**, sob a orientação da Professora Dra. Marilete Geralda da Silva-Perdigão, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.^o 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

Floriza Gomide Sales Rosa
Pesquisadora Responsável

Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da Silva-Perdigão
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE 9 – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, que Floriza Gomide Sales Rosa, portadora do CPF n.º 563.343.113/87 e do RG n.º 20357872002-8 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição no relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff”**.

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2013.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável