

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Ana Paula Ribeiro Alves**

**O TRABALHO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO  
A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

**MARÍLIA  
2018**

ANA PAULA RIBEIRO ALVES

**O TRABALHO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO  
A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Brasileira.

**Linha de pesquisa:** Educação Especial.

**Orientador:** Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva.

**MARÍLIA  
2018**

Alves, Ana Paula Ribeiro.

A474t O trabalho na promoção do desenvolvimento humano a partir da percepção da pessoa com deficiência intelectual / Ana Paula Ribeiro Alves. – Marília, 2018.  
134 f. ; 30 cm.

Orientador: Nilson Rogério da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 128-134

1. Deficientes mentais. 2. Educação especial. 3. Integração social. 4. Mercado de trabalho. I. Título.

CDD 331.59

ANA PAULA RIBEIRO ALVES

**O TRABALHO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO  
A PARTIR DA PERCEÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva. Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

---

Examinador 2 Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Pereira Leite. Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, SP.

---

Examinador 3 Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jáima Pinheiro de Oliveira. Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

Marília, 21 fevereiro, 2018

*Para Anderson e Daniel por fazerem parte da minha vida.  
Para meus pais José e Ivone a quem devo a vida.  
Para Caio e Laura que protagonizaram essas histórias de vida!*

## AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que fizeram parte desse percurso, seja de forma direta e efetiva ou indiretamente com apoio e incentivo, dedico os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente a Deus por ser o meu refúgio nos momentos de angústia, e pela direção e concretização desse sonho.

À minha família: meu esposo Anderson por reorganizar a sua vida em prol de minhas necessidades, por compreender e respeitar os momentos em que fui ausente e por suportar toda a minha ansiedade e desabafos. Ao meu filho Daniel, por ser tão independente, autônomo, compreensivo e maduro a ponto de deixar tantas conversas para depois.

Aos meus pais José e Ivone, por todo o apoio dedicado, por serem sempre presentes mesmo quando estive distante.

Ao meu orientador, professor Doutor Nilson Rogério da Silva por me conduzir com maestria na construção desse trabalho, ter me apresentado esse universo pacientemente, colocado tantas vezes “meus pés no chão”, esclarecido as coisas que me pareciam difíceis, me feito duvidar daquelas que pareciam óbvias e por toda confiança que me transmitiu.

Às professoras Lúcia Pereira Leite e Jáima Pinheiro de Oliveira pela leitura atenta e precisa, por toda a atenção que me dispensaram e todas as valiosas contribuições que acrescentaram muito a esse trabalho.

A todos do Grupo de Pesquisa- GEPIS, especialmente à Professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que me receberam amistosamente e me ensinaram a importância e seriedade de produzir conhecimento, exercendo fortes influências em meu desenvolvimento acadêmico.

Aos amigos conquistados nessa caminhada acadêmica que dividiram conhecimentos, textos e anseios, e também aos amigos da vida que de forma leve e descontraída me fizeram rir e me encantar com as coisas simples do cotidiano.

Agradeço de forma especial a Caio e Laura, por terem compartilhado suas histórias e me proporcionado momentos de grande inspiração e aprendizagens tornando-se para mim, exemplos de superação.

À dona Lourdes e Aline, familiares de Caio e Laura, por me receberem de forma acolhedora e pela confiança depositada em meu trabalho. Sem essas pessoas, esse estudo não seria possível.

## RESUMO

A inserção profissional de pessoas com deficiência intelectual tem sido marcada por contradições e desafios por tratar-se de uma temática recente, gerando dúvidas e anseios, daqueles que contratam, dos responsáveis pela formação e capacitação, bem como dos próprios sujeitos. Tendo em vista superar o histórico período em que este público foi excluído das atividades laborais, foram criadas medidas de ações afirmativas que asseguram a capacitação profissional e o acesso às empresas públicas e privadas, com destaque para a Lei de Cotas, que obriga empresas a partir de 100 funcionários a reservarem vagas às pessoas com deficiência. No entanto, apenas pequena parcela desta população, menos de 1%, tem vínculo formal de trabalho, e destes, o número é ainda menor quando se trata de pessoas com deficiência intelectual, denotando a necessidade de compreensão dessa realidade. O objetivo deste estudo foi analisar a percepção do sujeito com deficiência intelectual sobre sua participação no mercado de trabalho. Para isso, foram entrevistadas duas pessoas com deficiência intelectual, respectivamente, Caio e Laura, que narraram suas experiências familiares, no período escolar e no trabalho. Adotou-se o método História de Vida em que se prioriza o ponto de vista do entrevistado sem a preocupação com a veracidade dos fatos, mas com as concepções que o sujeito tem em relação a sua trajetória. As histórias foram analisadas e delineadas por meio de Temas Emergentes como: Formação para o trabalho e Preparação para o mercado de trabalho; Trabalho como princípio de humanização e Trabalho como princípio de desumanização; Deficiência como condição social e Deficiência como condição orgânica. Os temas emergentes foram interpretados à luz da teoria histórico-cultural, que compreende o homem, seja ele com deficiência ou não, como um sujeito formado pelas e nas relações com o outro. Nessa perspectiva de homem cultural e não apenas biológico, o trabalho é compreendido como princípio de humanização, inserção social e via de desenvolvimento de funções mais elaboradas. Os resultados foram apresentados em forma de textos narrativos e evidenciam o papel do trabalho no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos que encontraram neste a realização profissional e pessoal com conquistas que estão além do aspecto financeiro, estendendo-se àquelas especificamente humanas. Esses sujeitos, contrariando o que é previsto para pessoas com deficiência intelectual, desenvolveram funções cognitivas e sociais que os permitiram ingressar e progredir no ambiente de trabalho. Nas trajetórias descritas destaca-se a constante intervenção da família na construção da identidade, assim como o que influenciou diretamente na concepção que sociedade e próprio sujeito tem sobre si. A formação em escolas regulares e cursos profissionalizantes possibilitou que atendessem às demandas do mercado de trabalho recebendo apoio e incentivo por parte dos empregadores, bem como possibilidades de progressão profissional. Mesmo diante de desafios e obstáculos, foram capazes de se desenvolver por meio das relações impostas, demonstrando que a pessoa com deficiência intelectual tem condições de atuar no mundo do trabalho, de refletir sobre as circunstâncias em que ocorre sua inserção, planejar e realizar-se profissionalmente.

**Palavras-chave:** Trabalho. Desenvolvimento Humano. Deficiência Intelectual. Educação Especial.

## ABSTRACT

The professional insertion of people with intellectual disabilities has been marked by contradictions and challenges because it is a recent issue, generating doubts and anxieties, those who hire, those responsible for training and training, as well as the subjects themselves. In order to overcome the historical period in which this public was excluded from work activities, affirmative action measures were created that ensure professional training and access to public and private companies, especially the Quota Law, which requires companies to of 100 employees to reserve places for disabled people. However, only a small part of this population, less than 1%, has a formal employment relationship, and of these, the number is even smaller when it comes to people with intellectual disabilities, denoting the need to understand this reality. The objective of this study was to analyze the perception of the subject with intellectual disability about their participation in the labor market. For that, two people with intellectual disabilities, respectively, Caio and Laura, who narrated their family experiences, during the school period and at work, were interviewed. The History of Life method was adopted in which the interviewee's point of view was prioritized without concern for the truth of the facts, but with the conceptions that the subject has in relation to his trajectory. The stories were analyzed and delineated through Emerging Issues such as: Training for work and Preparation for the job market; Work as a principle of humanization and work as a principle of alienation; Deficiency as a social condition and Disability as an organic condition. The emerging themes were interpreted in the light of historical-cultural theory, which comprises man, whether or not disabled, as a subject formed by and in relations with the other. In this perspective of cultural man and not only biological, the work is understood as a principle of humanization, social insertion and way of developing more elaborated functions. The results were presented in the form of narrative texts and evidence the role of work in the development of the subjects involved who found in this the professional and personal achievement with achievements that are beyond the financial aspect, extending to those specifically human. These subjects, contrary to what is predicted for people with intellectual disabilities, developed cognitive and social functions that allowed them to enter and progress in the work environment. In the described trajectories the constant intervention of the family in the construction of the identity, as well as what directly influenced in the conception that society and own subject has on itself stands out. Training in regular schools and vocational courses enabled them to meet the demands of the labor market, receiving support and encouragement from employers, as well as possibilities for career advancement. Even in the face of challenges and obstacles, they were able to develop through imposed relationships, demonstrating that the person with intellectual disabilities is able to work in the world of work, to reflect on the circumstances in which their insertion occurs, to plan and to perform professionally.

**Key words:** Work. Human Development. Intellectual Disability. Special Education.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

(KARL MARX)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
2.1 O trabalho como princípio de humanização do homem.....	19
2.2 O trabalho e a desumanização do homem	26
2.3 A construção social acerca do trabalhador com deficiência intelectual.....	32
<b>3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO.....</b>	<b>36</b>
3.1 A pessoa com deficiência no Brasil: cidadão com direitos.....	36
3.2 Pesquisas sobre a pessoa com deficiência no mercado de trabalho.....	40
3.3 A questão da qualificação para o trabalho.....	46
<b>4 MÉTODO.....</b>	<b>54</b>
4.1 A metodologia História de vida em pesquisa sobre deficiência intelectual	54
4.2 O perfil dos participantes.....	57
4.3 Coleta de dados: as entrevistas.....	59
4.4 A análise dos relatos	60
<b>5 RESULTADOS: AS HISTÓRIAS DE VIDA.....</b>	<b>63</b>
5.1 Impressões do pesquisador .....	64
5.2 A história de Caio.....	68
5.3 A história de Laura.....	81
<b>6 DISCUSSÕES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS.....</b>	<b>96</b>
6.1 A formação para o trabalho e a preparação para o mercado.....	96
6.2 Trabalho como princípio de humanização ou desumanização.....	109
6.3 O aspecto social e biológico da deficiência.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## APRESENTAÇÃO

Quando ainda muito pequena, meu pai, exímio pintor, trouxe para casa uma lousa velha e quebrada, que recolhera do lixo em uma casa em que trabalhou. Consertou-a, lixou, pintou, reformou, deixou-a nova e me deu de presente. Talvez tenha sido a partir daí, não lembro bem, que surgiu o sonho de ser professora. Só lembro que, durante os próximos anos, a lousa foi meu principal instrumento de brincadeiras, em que desenhava, falava, enfileirava as bonecas, obrigava os irmãos a frequentarem as “aulas”, e, mais tarde quando já alfabetizada, obrigava-os também a participarem dos ditados.

Minha avó, na época trabalhava na casa de um professor que, não poucas vezes, doou cartilhas, livros e gibis, motivo de grande entusiasmo para mim e meus irmãos, me instigando a querer aprender a ler e descobrir o que estava escrito naquelas páginas. Durante toda a trajetória escolar, ser “professora” e “escritora”, pois amava ler os livros e inventar os meus, foi uma convicção, não havendo espaço para dúvidas ou hesitação. Minha mãe que cursara apenas o primeiro ano do ensino fundamental ouvia desconfiada, afinal ninguém em nossa família tinha um curso superior, aliás, até aquele momento, ninguém tinha sequer um ensino fundamental completo.

No entanto, só recentemente me confessou sua incredulidade de que um dia teria uma filha professora, porque naquela época, me deu a maior herança do mundo: histórias lidas com dificuldade antes de dormirmos, histórias inventadas e narradas com muita imaginação e criatividade, brincadeiras de sentar na terra e de subir em árvores, de construir brinquedos e também de ganhá-los no natal! Dona Ivone e seu José me deixaram acreditar que poderia ser o que quisesse na vida... até professora! Mesmo não compreendendo a importância que os estudos teriam em minha vida, sempre o priorizaram.

No entanto, assim que terminei o ensino médio, me casei. Com o casamento, a maternidade, a compra da casa, o trabalho, as dificuldades. O antigo sonho da infância e adolescência de ser professora ficou adormecido por mais de uma década. Até que um dia senti saudades de sonhá-lo, aos trinta e um anos, ingressei no curso de Pedagogia.

Sentada na primeira carteira, em meio às pessoas que acabaram de sair do ensino médio, os muitos anos que passei fora de um ambiente de aprendizagem me fizeram sentir sede por aprender novamente, atenta a cada palavra que era dita. Acreditando que ainda não era o bastante e que precisava me dedicar mais, troquei o emprego razoável por um estágio remunerado durante meio período em um colégio particular, em que o valor simbólico que

recebia, mal dava para comprar os textos da faculdade. Foram muitas as dificuldades financeiras, mas sempre tive o apoio de meu esposo, companheiro desde a adolescência, e também do meu pai, que me deu um computador para que eu estudasse, com o mesmo esforço de quando deu o meu primeiro caderno lá atrás quando ingressei na escola.

Não demorou muito para que meus professores da faculdade percebessem minha dedicação, e um deles, me convidou a realizar uma pesquisa de iniciação científica. Eu já sabia a área em que gostaria de pesquisar: Educação Especial. Era um assunto que me instigava, mesmo não sabendo o porquê. Iniciei a pesquisa e fui a campo, tendo o privilégio de conhecer as práticas de ensino e avaliação de professores de dois alunos com síndrome de Down.

Neste mesmo período passei a estagiar em uma escola pública municipal acompanhando um aluno com autismo. Foi um período de grandes aprendizagens, mas também de inquietações sobre a forma como ocorria sua inclusão. Ainda neste período passei a frequentar o GEPIS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social) onde cresci muito em conhecimento aumentando ainda mais as inquietações.

No último ano da faculdade prestei um concurso público em meu município. Terminei a faculdade em dezembro de 2014 e ingressei como professora efetiva de educação infantil na rede municipal de ensino em janeiro de 2015. Estava mesmo radiante! Enfim concretizara o sonho. Lembro bem da sensação que tive ao ouvir a primeira pessoa, que me chamou de professora pela primeira vez na escola.

No entanto a concretização de um projeto sempre traz consigo o início de outro, no mesmo ano em que comecei a atuar como professora ingressei no mestrado e com o grande privilégio de ser orientada pelo professor Dr. Nilson, alguém que eu já admirava muito por suas colocações e participações no GEPIS e a quem serei sempre grata pela oportunidade e confiança.

O professor Nilson pacientemente me explicou sua linha de pesquisa, o que implicaria em desconsiderar o projeto anterior (sobre formação de professores) e construir um novo projeto, sobre trabalho e a pessoa com deficiência intelectual em sua fase adulta.

Em princípio foi um susto! Seria eu capaz de falar sobre um tema tão distante da minha realidade? Até então estava acostumada a falar sobre a escola, a criança, a prática pedagógica, enfim, daria eu conta de trocar esses assuntos e falar confortavelmente sobre a empresa, empregadores, lei de cotas, adultos?

Bem, talvez nem tão distante assim, uma vez que, crianças com deficiência intelectual crescem, saem da escola, e precisam trabalhar! Rapidamente estava envolvida com o novo tema, inquieta, sedenta por começar e compreender este universo, ansiosa para saber, ouvir, não a versão dos que contratam, mas dos sujeitos diretamente envolvidos, o que pensam sobre, o que enfrentam no ambiente formal de trabalho, o que vivenciam, para realmente ter a dimensão do que significa o trabalho para a vida de pessoas com deficiência intelectual.

Para isto, não imaginava outro método que não a História de Vida, mesmo sendo avisada por meu experiente orientador sobre as possíveis dificuldades no caminho e de minha inexperiência com o método entre outros. Decidimos arriscar e ouvi-los, e, confesso, encontrei de fato, alguns percalços. Falei quando deveria apenas ouvir, me emocionei quando deveria ser imparcial, tive que rever a abordagem para alcançar objetivos, mas, ao final aprendi muito e acredito que foi válida a experiência que permitiu chegar a esse trabalho.

Apresento a vocês as histórias de Caio e Laura!

## 1 INTRODUÇÃO

A inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado formal de trabalho traz à tona a necessidade de repensar as formas e as condições em que a mesma ocorre, o que requer considerar a multiplicidade dos fatores envolvidos, como o papel da família, das instituições, empresas, legislação e sociedade como um todo.

Inúmeros são os obstáculos enfrentados por esse público quando tentam ingressar no mercado competitivo. O primeiro deles é relativo à sua própria condição biológica, uma vez que as pessoas com deficiência intelectual são as que alcançam menor sucesso na contratação em comparação às pessoas com outras deficiências (RAIS, 2016). Esse fato é resultante das diversas concepções e estigmas construídos acerca de sua identidade.

A própria definição da deficiência intelectual é um assunto polêmico, envolvendo diferentes posturas e concepções pautadas em representações muitas vezes equivocadas e negativas em relação a esses sujeitos. Dentre essas concepções, destaca-se o modelo médico da deficiência que não se restringiu à área da saúde, estendendo-se ao âmbito educacional e do trabalho. Os testes de QI e laudos com diagnósticos cumpriram o papel de direcionar até mesmo as práticas pedagógicas e avaliativas, bem como propiciar benefícios financeiros ou mesmo o acesso ao sistema de cotas para ingresso em setores públicos e privados de trabalho (DIAS, OLIVEIRA, 2013).

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010), define a deficiência intelectual como uma incapacidade que tem como principais características as limitações na área intelectual, nas habilidades adaptativas conceituais, assim como sociais e práticas. Em outras palavras, os comprometimentos resultantes da deficiência abrangem aspectos intelectuais como raciocínio, pensamento, capacidade de planejamento; conceituais como a leitura, escrita, cálculos; sociais como a habilidade de relacionar-se com o outro; e práticas que implicam em auto cuidado, como tomar banho, vestir-se, preservar-se de acidentes com autonomia (ARAÚJO, ALMEIDA, 2014). As autoras Araújo e Almeida (2014) afirmam que essa definição está pautada em uma visão ecológica e social com ênfase no apoio educacional.

No entanto, considera-se nesse estudo, uma visão sobre a deficiência intelectual, pautada no pressuposto da Teoria Histórico- Cultural, especificamente, com base em Vygotsky. Segundo Vygotsky (2000) a pessoa com deficiência intelectual tem um

desenvolvimento cognitivo qualitativamente diferente daqueles sem deficiência. O desenvolvimento cultural não está obrigatoriamente relacionado às funções orgânicas, mas segue seu processo de desenvolvimento por vias colaterais. A afirmação do autor abre novas possibilidades para essas pessoas, uma vez que, a deficiência não se constitui somente em barreiras e obstáculos, mas também em estímulo para a criação de novas vias de desenvolvimento que compensem as limitações.

Nessa perspectiva, não são consideradas apenas as dificuldades e características negativas da deficiência, mas as possibilidades e potencialidades que resultam na superação do defeito orgânico. Vygotsky afirma que as funções psicológicas superiores, a saber, aquelas descritas pela *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* e que definem a deficiência, como raciocínio, pensamento abstrato, formação de conceitos como leitura, escrita, cálculos, são possíveis pelo desenvolvimento cultural do homem e não necessariamente pelas suas condições orgânicas, desde que sejam construídas vias colaterais de desenvolvimento cultural para esses sujeitos, que sofrem mais com as consequências sociais do que com a deficiência em si (2000).

Vygotsky em nenhum momento desconsiderou os fatores biológicos, mas ressaltou que os fatores culturais são capazes de superar a insuficiência orgânica. Como exemplo, o autor cita o cego que jamais poderá ler com os olhos, via natural de desenvolvimento, mas que por meio da cultura é capaz de ler com as mãos (Braile), desenvolvendo-se por vias colaterais (*Ibid*, 2000).

Desse modo, é do entrelaçamento das condições biológicas e culturais que nasce o conceito socialmente construído de deficiência intelectual, sendo que as segundas sobrepõem-se às primeiras. Se a incapacidade de formar conceitos, pensar, raciocinar é o que define a deficiência intelectual, tal representação pode ser considerada insuficiente, uma vez que, “incapacidades” podem tornar-se possibilidades por meio do desenvolvimento cultural. Nesse sentido, a deficiência intelectual configura uma construção social e a “[...] constituição do ser humano em ‘humano’, ainda que em condições de desvantagem, se dá sempre na relação com os demais” (CARNEIRO, 2007, p.185).

Não é possível pensar em relações que humanizam sem considerar aquelas que ocorrem no ambiente de trabalho, importante via de inclusão e humanização da pessoa com deficiência intelectual. No entanto, obstáculos impedem que esse público construa sua identidade no e pelo trabalho, como a falta de escolaridade e qualificação profissional, em muitas vezes restritas a cursos artesanais e sem certificação, que pouco condiz com as

expectativas do mercado competitivo e com capacidade questionável enquanto instrumento de formação. Além deste, deparam-se ainda com falta de adequações das empresas às suas necessidades e com o descumprimento da legislação que garante a reserva de vagas nos postos de trabalho, no entanto, não necessariamente o seu devido cumprimento. Em alguns casos, quando ingressam no mercado de trabalho, submetem-se a condições precárias de exploração, alienação, discriminações e baixas perspectivas de crescimento profissional, ressaltando que tais condições não são resultantes da deficiência intelectual, mas das consequências sociais que dela resultam como a negligência à apropriação cultural desses sujeitos, e também de outras minorias que vivem em condições de vulnerabilidade (NASCIMENTO; MIRANDA, 2007).

Nesse contexto de significativas desvantagens, trabalhar pode parecer uma opção pouco atraente à vida de pessoas com deficiência intelectual que encontram outras possibilidades como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) que se constitui em renda mensal de um salário mínimo para aqueles que comprovem incapacidade em proverem o próprio sustento. No entanto, estudos evidenciam o que o ingresso no mercado de trabalho representa para essas pessoas, a possibilidade de adquirirem maiores habilidades sociais e cognitivas, além de sentimento de valorização e pertença à sociedade, conquistando a autonomia e oportunidade de demonstrarem suas capacidades e potencialidades, transformando a condição de desacreditadas em que comumente se encontram (LIMA, et. al., 2013; GOMES-MACHADO e CHIARI, 2009).

Neste estudo, buscou-se conhecer as histórias de pessoas que estão diretamente envolvidas com a questão, tendo, portanto, como objetivo geral identificar e analisar a percepção do sujeito com deficiência intelectual sobre sua participação no mercado de trabalho.

Para isto, é imprescindível considerar a pessoa com deficiência intelectual como um sujeito histórico, constituído não apenas pelo fator orgânico, mas, sobretudo, pelo cultural, resultante das mediações e relações com o outro. Nessa perspectiva é que buscou-se dar voz e visibilidade ao discurso daqueles que encontraram, enfrentaram e superaram/superam tantos obstáculos, mas que também vislumbraram no trabalho a oportunidade de realização e desenvolvimento.

Na seção 2 *Referencial Teórico* encontram-se duas vertentes do trabalho, na busca por conhecer sua origem e implicações à vida do homem. A primeira, como princípio de humanização, hominiza o cérebro dando origem à linguagem e consciência, bem como o

domínio de instrumentos e signos, surgindo assim a sociedade. Na segunda, o trabalho é descaracterizado pelo contexto capitalista tornando-se alienado e conseqüentemente, desumanizando. No entanto, continua sendo almejado, seja pelo caráter de sobrevivência, seja pelo sentido de realização pessoal a ele atribuído, sendo esse último, muitas vezes, o caso dos trabalhadores com deficiência intelectual. Aborda-se ainda sobre a identidade desses trabalhadores, socialmente construída pautada em estigmas que comumente não correspondem à realidade, levando-os a cumprirem com o que deles é esperado.

A seção 3 intitulada *Produção acadêmica sobre a inserção de pessoas com deficiência intelectual* apresenta pesquisas que evidenciam como ocorre a formação e a inserção profissional da pessoa com deficiência no Brasil, bem como as leis e documentos que asseguram a capacitação e ingresso em empresas públicas e privadas.

Na seção 4: *Método* descreve-se como foi realizada a pesquisa, quais os critérios para escolha dos participantes e o perfil de cada um. É apresentada a metodologia História de Vida e pesquisas nas áreas em que foi utilizada, bem como as dificuldades e dúvidas encontradas durante as entrevistas. Descreve-se ainda a forma de coleta, organização e análise dos dados, dando origem aos Eixos e Temas Emergentes.

Na seção 5: *Resultados: as Histórias de Vida* de Laura e Caio são narradas segundo suas percepções, que falaram sobre as trajetórias escolar e profissional. Os discursos descrevem as situações comumente vivenciadas por pessoas que superam diariamente obstáculos e desafios e evidenciam o papel do trabalho para a vida desses sujeitos.

A seção 6: *Discussões: Algumas Reflexões Sobre as Trajetórias* apresenta reflexão sobre as narrativas dialogando com a literatura adotada, na busca pela construção de novos sentidos e significados. Discute-se o papel da escola na formação de pessoas que almejam progredir nos estudos, ingressar no mercado de trabalho, desenvolver-se em todos os âmbitos como cidadãos, independentemente de sua condição orgânica. Reflete-se sobre o que o trabalho significa para a vida desses sujeitos e suas percepções sobre o mesmo. Ainda nesse capítulo, é proposta a reflexão sobre o homem em suas duas faces: biológica e cultural, a partir das falas dos participantes.

As *Considerações Finais* apresentam algumas conclusões acerca das histórias analisadas e suas representações sobre o trabalho.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para compreender a origem do trabalho e suas implicações na vida do homem, debruçou-se, ainda que sucintamente, sobre o ideário defendido pelo materialismo histórico-dialético, que rejeita a tese fatalista de uma determinação restrita à herança biológica, sendo, portanto, a teoria marxista do desenvolvimento social, essencial a essa tese.

### **2.1 O trabalho como princípio de humanização do homem**

Leontiev (1978) afirma que o trabalho enquanto atividade humana é o responsável pela hominização do homem, assim como pelo surgimento da sociedade. O autor especifica como atividade humana concreta aquela que mediatiza a relação entre o homem e os objetos da realidade provocando mudanças nos processos internos da mente, concretizadas por meio das ações, operações e tarefas, sendo movidas por motivos e necessidades. Assim, a atividade humana pode se constituir em atividades didáticas resultando em ações de aprendizagem, atividade de comunicação resultando em ações de comunicação, e, entre outras, em atividade laboral, foco do presente estudo, manifestada em ações laborais (LIBÂNEO; FREITAS, 2007).

Compreendendo o conceito de atividade, na teoria marxista, como aquela que mediada pela cultura provoca significativas mudanças nos processos psíquicos e psicológicos do homem, destaca-se aqui, o trabalho que se constitui em uma atividade essencial na vida do ser humano exercendo um papel ambíguo, ou seja, ao mesmo tempo em que liberta, enaltece, humaniza; também agride, escraviza e aliena. Trata-se de um assunto atual e polêmico, mas também antigo, chegando mesmo a criar o próprio homem como afirmam Marx; Engels (1975).

O homem passa de uma condição em que a sua única preocupação era a satisfação de suas necessidades elementares momentâneas, saciadas de forma instintiva, para o domínio da natureza (e aqui começa o trabalho), sujeitando-a a sua vontade, modificando-a em seu favor e, simultaneamente, modificando a si mesmo. Com o desenvolvimento do trabalho, houve uma transformação e hominização do cérebro e neste processo denominado trabalho, criou para si instrumentos, ampliando seus horizontes e descobrindo “constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (MARX; ENGELS, 1975, p. 65).

O trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes que são a fabricação de instrumentos e o convívio em sociedade, mantendo, portanto, desde a sua origem, uma relação de mediação entre instrumento e sociedade. O homem não apenas o possui, mas domina o meio de ação, consciente que este é a materialização de algo que antes residiu apenas no campo das ideias. “O homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si um meio de ação determinado, elaborado socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Sendo o instrumento um objeto social resultante de uma experiência também social, quando utilizado em uma ação concreta de trabalho, ainda que aparentemente proveniente de um conhecimento simples, não está limitado a uma experiência pessoal de um sujeito, e se concretiza com base em suas aquisições, em suas apropriações herdadas pelas experiências de práticas sociais.

O trabalho humano tem, portanto, sua origem no aspecto social, uma vez que depende da cooperação entre indivíduos, supondo uma divisão técnica, tornando-se uma ação sobre a natureza, mas também uma relação com o outro, necessitando da comunicação. A partir das relações estabelecidas, da troca entre suas atividades, da colaboração mútua é que se estabelece a ação do homem sobre a natureza, a produção humana. Assim, o instrumento possui um caráter mediador, uma vez que “funciona concretamente como extensão do homem, ampliando ou precisando seus gestos o eterniza” (CODO, 2004a, p. 52).

De acordo com Codo, o instrumento de trabalho pressupõe a ação não realizada, aquilo que ainda reside no plano do projeto, transformando, por meio do trabalho, a reflexão em ação materializada, mediando reflexão e história. Desta forma, o instrumento é produtor e produto da abstração, seu uso “[...] promove a consciência do qual é produto, produz a consciência que promove” (2004a, p. 54).

A estrutura da atividade modifica-se profundamente como resultado do trabalho coletivo. A atividade, outrora realizada solitariamente quando partilhada ainda no início da sociedade humana, começa a tomar forma, posteriormente, de divisão técnica de trabalho. Leontiev (1978) denomina de ações os processos em que não coincidem objeto e motivo, sendo que esta separação entre objeto da atividade e motivo só é possível em meio a um processo coletivo, agindo sobre a natureza. Embora o indivíduo particular não realize todos os processos como, atrair a presa, ataque e matança, tem juntamente a uma necessidade coletiva, a sua própria necessidade individual suprida por meio do parcelamento de uma atividade complexa, tornando-se para ele ações independentes. Há uma ligação entre motivo e objeto de uma ação que não se constituem em relações naturais, e sim sociais, sendo esta última

responsável pela origem da forma especificamente humana do reflexo da realidade que Leontiev denomina consciência humana.

A consciência é a capacidade de refletir sobre suas ações mesmo quando decompostas, tecendo relações entre motivo e objeto e dotando-as de sentido, o que torna a ação possível. De acordo com Barroco (2012), consciência é aquilo que diferencia o homem dos animais e é formada em um intenso processo de relação com o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a consciência é qualitativamente diferente em cada sujeito humano, uma vez que depende do teor das relações postas a cada um.

Quando chega ao nível de consciência em que é capaz de criar, no campo das ideias, o que pretende concretizar, o homem se diferencia totalmente dos animais e Marx (1989, p. 20) traz uma brilhante ilustração a este respeito:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O trabalho, portanto, possibilita o aparecimento da consciência dotando as ações de sentido e rompendo o caráter restritamente biológico, antes, orientando-as a um fim. Os órgãos, outrora exclusivamente biológicos, passam a ser também sociais ou humanizados e desta forma “[...] eles não devem só capturar o mundo, mas que fornecer elementos para a apreensão e o desenvolvimento desse mundo” (BARROCO, 2012, p. 48).

O homem, diferentemente dos animais, depende do outro que transmite os conceitos historicamente e socialmente construídos, oportunizando seu desenvolvimento. Como Leontiev (1978) afirma, a consciência é um produto histórico mediatizada pelas relações de trabalho.

O autor detém-se ainda sobre a forma de pensamento, em suas palavras, a forma em que se produz o reflexo consciente pelo homem da realidade que o cerca. Explica que este reflexo consciente da realidade não está limitado a um sentimento ou percepção de sua forma, cor etc., mas estende-se à significação objetiva e estável, socialmente determinada, sendo a linguagem a consciência prática dos homens, portanto, inseparável da consciência.

A linguagem, assim como a consciência, tem sua origem ao mesmo tempo e com o processo de trabalho, sendo produto da coletividade, da atividade humana. Martins (2013, p. 28) ressalta que é a linguagem juntamente com o trabalho que influenciaram decisivamente o surgimento da consciência “inaugurando a transformação do ser orgânico em ser cultural”. O nascimento da linguagem está relacionado à necessidade criada pelo trabalho dos homens dizerem alguma coisa uns aos outros. A partir das relações estabelecidas pelo trabalho, os homens são obrigados a se comunicar, formando um processo único entre comunicação e ação. Não apenas agem sobre a natureza, mas sobre outros homens que participam da produção, atribuindo à ação humana uma dupla função: produzir (agindo sobre a natureza) e comunicar (agindo sobre outros homens).

O homem passa a utilizar, portanto, além dos instrumentos materiais que modificam o exterior, também os signos, que o modificam internamente. A criação e uso dos signos, portanto, é o que faz com que o homem ultrapasse o plano natural e biológico e chegue ao plano cultural e simbólico em que, superando o sinal natural (aquele que controla o animal), passa a controlá-lo (PINO, 2005).

O fato de o homem ir além dos sinais emitidos, significando-os, e além do uso dos instrumentos materiais, utilizando também instrumentos simbólicos que não apenas comunicam, mas também representam uma realidade ausente, foi o grande momento no curso do desenvolvimento intelectual que deu “origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata” (VYGOTSKY, 1998, p. 33), ocorrendo quando o homem foi capaz de unir a atividade prática com o signo (no caso, a linguagem). O uso dos instrumentos tipicamente humanos como os signos transforma a ação e reorganiza o comportamento produzindo uma nova interação com o ambiente resultando posteriormente na construção do intelecto que se constitui como a "base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos" (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

Pode-se compreender por que o trabalho criou o próprio homem, pois ao trabalhar o homem domina a natureza que passa a ter utilidade à vida humana, porém, o extraordinário está em que, além de modificá-la, o homem também se modifica. Não apenas fisicamente como mãos, cérebro, postura, sentidos, mas, sobretudo, internamente, desenvolvendo seu psiquismo (LEONTIEV, 1978).

Para e pelo trabalho, o homem cria instrumentos e signos cada vez mais complexos, modificando e adequando a natureza às suas novas necessidades. Domina-os desenvolvendo a consciência que surge nas condições de existência da linguagem, e que dependem diretamente

das relações de trabalho com outros homens. Passa a planejar ações e criá-las mentalmente, a refletir sobre as mesmas, transformando-as em pensamento autêntico. Significa e comunica, agindo sobre a natureza, sobre si mesmo e sobre outros homens, dando origem à sociedade (LEONTIEV, 1978).

Leontiev (1978) ressalta que os caracteres especificamente humanos não são transmitidos de forma alguma pela herança biológica, antes, ocorrem por meio do processo de apropriação da cultura, resultante das criações anteriores. Para isto, o papel do outro é fundamental na transmissão e comunicação dos resultados e progressos históricos, garantindo sua continuidade, por meio da educação.

Quando o homem reproduz por meio de sua atividade, a função socialmente construída para os objetos e linguagem, se apropria das faculdades historicamente formadas (MARTINS; EIDT, 2010). Uma vez apropriado de tais faculdades, é capaz de agir, aprimorando aquilo que já fora criado, transformando e sendo concomitantemente transformado, e para tanto, “ele pensa, planeja sua ação e depois de executada, ela é pensada, avaliada, determinando ações subsequentes, e este pensar se dá através dos significados transmitidos pela linguagem aprendida” (LANE, 2004, p. 42-43).

É necessário compreender o papel da linguagem no materialismo histórico dialético, para o desenvolvimento humano, a qual aliada ao uso de instrumentos, marca definitivamente a trajetória do homem. Para Vygotsky (2009), a linguagem se constitui em principal instrumento de continuidade do complexo caminho percorrido pelo homem em seu processo de humanização. É possível concluir que, sem ela, seria impossível a vida em forma de sociedade, assim como, a continuidade dos ensinamentos da história e cultura que torna homens em humanos. Embora sua função primeira seja comunicar e expressar, quando em estreita relação com o pensamento, organiza e regula o comportamento.

Vygotsky (2009), a partir de suas investigações acerca da ontogênese da linguagem e do pensamento, conclui que o desenvolvimento de ambos não resultam de uma condição inata, biológica, mas das condições históricas e culturais. Desta forma, o desenvolvimento do próprio pensamento é resultante do domínio pelo homem dos meios socialmente construídos, ou seja, da linguagem, que diferenciou radicalmente o homem primitivo dos animais, e continua, na atualidade, a humanizar o homem contemporâneo.

Martins (2013) destaca a partir dos estudos de Vygotsky, a linguagem que inicialmente cumpria somente o papel de comunicação, amplia-se, tornando possível uma ação conjunta e articulada entre toda a atividade humana. Constitui-se ainda, a base dos

pensamentos e meio de existência que possibilita a transmissão e assimilação da experiência histórica e cultural da humanidade, passando a controlar e transformar a ação do homem sobre a natureza, incluindo a sua própria, de homem primitivo. Seja em qualquer uma de suas formas (gestual, oral, escrita, externa ou interna) ela assume diferentes funções durante seu desenvolvimento e todas, de suma importância para a humanização do homem, organizando a relação com o outro e a própria consciência.

O desenvolvimento da linguagem se constitui em uma das funções mais importantes do comportamento cultural, determinando ainda uma nova forma de conduta, o homem que já dominava a natureza, com a linguagem dá um salto em seu desenvolvimento passando a significá-la, dominando a si mesmo e aos outros. É válido ressaltar, que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, condutas especificamente humanas, na concepção de Vygotsky, não depende exclusivamente da filogênese, de forma espontânea e biológica, mas das condições históricas e culturais para que se aproprie dos signos, do desenvolvimento social do homem.

Para que ocorra no âmbito das relações sociais a apropriação dos bens culturais criados pela humanidade, a linguagem é usada como o principal instrumento quando o outro a utiliza para significar e atribuir sentido aos fenômenos físicos, sociais e psíquicos (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013) e quando o próprio sujeito a utiliza para autorregular-se, possibilitando o desenvolvimento de formas superiores de pensamento.

Vygotsky (1998) distingue as funções psicológicas elementares que são dadas ao homem biologicamente como a memória imediata, capacidades motoras, dentre outras, daquelas superiores, adquiridas por meio da cultura, viabilizadas pela linguagem. Logo, formas psicológicas superiores como a atenção voluntária, raciocínio lógico, formação de conceitos e abstração, não são herdadas pelo homem ao nascer, embora não apartadas das funções biológicas, mas ensinadas por meio da linguagem e suas significações, constituindo-se em herança cultural.

Em suas afirmações acerca do caráter cultural do desenvolvimento das funções superiores, Vygotsky não desconsidera a estrutura biológica, antes, afirma que para ocorrer o desenvolvimento cultural, faz-se necessário o diálogo entre as funções biológicas do indivíduo com o meio social, o que o permite internalizar as influências que anteriormente foram externas (KASSAR, 2013). Isso implica que o homem nasce com os substratos biológicos denominados funções elementares para que viva em sociedade, mas não é o bastante para que desenvolva funções superiores, que somente é possível na relação com o

outro apreendendo sua história e cultura que se dá pela combinação entre instrumento e signo, no caso, a linguagem. Existe, portanto, entre as funções elementares e as superiores, um processo de ruptura por meio da ação transformadora do signo sobre as funções naturais que se submetem às leis da história, mas também de continuidade uma vez que as funções superiores precisam da base natural e biológica para tornarem-se concretas (PINO, 2005). De acordo com Vygotsky, é do entrelaçamento dessas duas linhas, biológica e cultural, que se compreende a história do comportamento especificamente humano (1998, p. 61-73).

Pode-se compreender, portanto, que são nas relações sociais que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, primeiramente como uma atividade externa ao sujeito, significada pelo outro, posteriormente tornando-se uma atividade interna, apropriada, tratando-se, segundo Pino (2005), de um sistema complexo de relações e também de posições e papéis a elas relacionados, em que os atores têm definidas as atuações de acordo com o que a sociedade espera dos mesmos:

Resumindo, nos termos em que fala Vygotsky, as “funções mentais superiores” traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais. Conclui-se então que essas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural (PINO, 2005, p. 106, 107).

O domínio da linguagem e seus significados que propiciam o desenvolvimento de funções psíquicas superiores leva o homem à capacidade de formação de conceitos, imprescindíveis para a significação do mundo, resultantes de uma complexa atividade que só é possível com o uso da palavra, que de acordo com Vygotsky (1993), conduz as operações mentais direcionando-as a soluções de problemas.

Diante do exposto, é possível concluir por meio do ideário defendido pelo materialismo histórico-dialético que:

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).

O homem, em seu caráter histórico e cultural, nasce do trabalho que aliado ao uso de instrumentos e da linguagem, distancia-o de seus antecedentes e torna-o definitivamente humano (LEONTIEV, 1978). Pode-se dizer que o trabalho é inerente à natureza humana, o

homem é um ser que constantemente produz, cria, transforma, e se por algum motivo não o faz, ou ainda, perde o sentido na forma como o faz, adoece, deprime-se, aliena-se, desumaniza-se.

## **2.2 O trabalho e a desumanização do homem**

Até aqui discutiu-se como o trabalho e linguagem humanizaram o homem quando este passa a viver coletivamente, produzindo e dominando instrumentos e signos, desenvolvendo seu psiquismo. No entanto nesta seção busca-se refletir sobre a ambiguidade do trabalho e como o mesmo pode, nas atuais configurações, desumanizar o homem; quando este perde sua identidade naquilo que produz.

Pensemos agora no novo homem que se delinea, que além de biológico é cultural, produtor e produto de suas relações com a natureza e sociedade, capaz de significar suas ações, constituindo-se em um ser simbólico. Criado pelo trabalho encontra neste sentido e fonte de humanização, a cada vez que transforma o ambiente por meio da concretização de um projeto criado por antemão em sua mente, também se modifica, humaniza-se, desenvolve-se, assim como as pessoas à sua volta.

Este homem aqui delineado assemelha-se a descrição que Teixeira (2010) apresenta de certo artesão que solitariamente produz sapatos. Ele conhece e realiza todo o processo de produção, desde a obtenção do couro com a criação de animais até ao produto final, costurando, colando e pregando o solado. O processo todo é completamente manual exigindo poucas ferramentas do artesão que trabalha individualmente em suas terras. O trabalhador, descrito por Teixeira, representa o homem acima descrito como aquele que significa as ações e modifica o meio para cumprir seus objetivos mentalmente projetados, fazendo do trabalho um meio para crescimento e desenvolvimento de funções intelectuais superiores, e atribuindo ao mesmo um sentido.

Este homem ainda aperfeiçoa seus recursos naturais estabelecendo um sistema de troca que condiz com as necessidades históricas de sua época sendo capaz de organizar, coordenar e controlar os recursos materiais e também culturais de seu meio. Navarro e Padilha (2007) ressaltam que quando se fala em trabalho dentro de um sistema de primeira ordem é possível pensar em uma atividade que cria valor de uso, ou seja, no trabalho concreto, sobretudo manual, em que se produz objetos úteis e se estabelece a relação entre homem-natureza.

Enfim, pode-se dizer que este homem completa-se em sua atividade concreta de transformação, conhecendo seu processo e se reconhecendo enquanto sujeito e protagonista de sua história. Nota-se que nesta configuração não existe a separação entre trabalho intelectual e trabalho físico – antes, atividade teórica e atividade prática – se unificam e se completam dialeticamente, e dessa forma, o que outrora estava no domínio da ideia passa a sua realidade material.

Entretanto, com o passar do tempo e das transformações decorrentes, o modesto artesão descrito anteriormente por Teixeira que trabalhava individualmente e de forma independente, capaz de unir sua atividade teórica à atividade prática, torna-se “um exemplar cada vez mais raro”. O trabalho antes desenvolvido isolado de forma concreta resultante da interação entre homem e natureza passa a ser um *trabalho social*, ou seja, “homens e mulheres trabalhando em diferentes atividades da produção social global, cooperando ou não, no interior de dado processo produtivo” (2010, p. 56).

O trabalho outrora realizado integralmente passa a ser executado de forma fragmentada, e um bem passa a ser produzido sob parcelas representando assim o “modo capitalista de produção, a desqualificação do trabalhador e a despersonalização do trabalho” (TEIXEIRA, 2010, p. 65). O artesão passa a trabalhar no interior de fábricas e em oficinas na companhia de muitos outros em troca de um salário, constituindo parte de um corpo em que “o trabalho de um seja a condição para o trabalho de todos” (TEIXEIRA, 2010, p. 89).

Assim, o trabalho passa por uma transformação: se antes concreto e produtor de valor de uso, agora abstrato e produtor de valor de troca. O valor de uso de determinado objeto refere-se à sua utilidade qualitativa, com a função de satisfazer as necessidades do homem, ao passo que, o valor de troca toma proporções quantitativas envolvidas nessa troca, podendo ser trocadas por distintas mercadorias, ou seja, vendidas e compradas, muitas vezes perdendo seu real valor (CARCANHOLO, 1998).

Antes, individual e passível de compreensão de todo seu processo, agora, o trabalho é coletivo e subdividido. O homem não é mais senhor daquilo que produz, não se reconhece mais em sua produção, torna-se um especialista em uma determinada operação mecânica e repetitiva e desconhece a totalidade de seu trabalho. Mantém-se subordinado ao valor de troca de sua força, nervos e músculos despendidos em função de um salário, muitas vezes insuficiente para suprir as necessidades mais básicas, contudo, suficiente para garantir seu retorno no dia seguinte.

Para Antunes (2000) é esta a finalidade essencial do sistema de capital: a separação entre valor de uso e valor de troca estando o primeiro subordinado ao outro. Com isso, o trabalho passa a ser direcionado por mediações de segunda ordem que consistem na subordinação do trabalho ao capital resultante da divisão social e cujos elementos são, dentre outros citados pelo autor, a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção, assim como a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores (p. 21-22). Lane (2004) define alienação como a atribuição de “naturalidade” aos fatos sociais, reduzindo tudo o que é humano, social e histórico à manifestação da natureza, às verdades absolutas impostas de forma inquestionável, o que mantém, além de sua alienação como pessoa, também como ser social.

Assim, quando as relações entre trabalhador e meios de produção deixam de ser sustentadas pelas mediações de primeira ordem (que consiste na relação do homem com a natureza), o trabalhador passa a não mais exercer controle sobre sua produção que agora, torna-se algo estranho, que não é seu, permanecendo subordinado ao sistema de capitalismo que o controla sob a forma de um trabalho social e coletivo, que hierarquiza e separa, conforme as palavras de Antunes (2000), aqueles que produzem daqueles que controlam.

Trata-se da divisão social do trabalho e não mais da divisão técnica vista no trabalho primitivo antes. Nesta nova configuração, o homem desconhece o processo, e ainda o próprio sentido de suas ações, separando o trabalho intelectual do material e transformando-o em mercadoria.

Os indivíduos trabalhadores das grandes indústrias, submetidos a precárias condições de trabalho, passam a encará-lo apenas como meio de sobrevivência. O sentido das atividades mecânicas e fragmentadas de sua produção é o salário que receberá em troca de sua força de trabalho. Muitas vezes não consome aquilo que produz, bem como, não aprecia a essência das obras produzidas, antes supre suas necessidades com a produção de outros, cujo processo também desconhece. Nas palavras de Mészáros (2002, p. 611) “o ‘ter’ domina o ‘ser’ em todas as esferas da vida”, o que reduz o homem ao status de desumanizado.

O trabalho, nesta nova configuração, não mais humaniza o homem permitindo o desenvolvimento de funções intelectuais superiores, ao contrário, embrutece e aliena com atividades parceladas e repetitivas levando a anos de execução sem que seja necessário o uso de funções mais elaboradas, como a atenção voluntária e criatividade, uma vez que são movimentos executados de forma automática e desprovidos de sentido.

Leontiev (1978) acredita que esta alienação é consequência do desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. No passado, o homem mantinha uma perfeita relação com a natureza e com os instrumentos materiais necessários ao seu próprio desenvolvimento à vida em sociedade. No entanto, com o desenvolvimento das forças produtivas, segundo o autor, esta relação entre homem e seu trabalho encontra-se destruída, transformando os produtores em operários assalariados. As condições anteriores de produção passam a ser estranhas ao trabalhador que para sobreviver é obrigado a vender sua força de trabalho, “sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida” (LEONTIEV, p. 121).

Neste contexto, o modo de produção capitalista é que determina inclusive, o modo de viver do homem, seu comportamento, assim como o tipo de relações que mantém com seus semelhantes (CODO, 2004b). Da mesma forma, o trabalhador internaliza e assume como suas as necessidades criadas pelo capitalismo, sendo estes reais ou não, se acorrentando às imposições do sistema produtivo dominante (MÉSZÁROS, 2002).

Neste sentido, Lane (2004) chama a atenção ao fato de que pensar a ação é que traz a reflexão crítica, o questionamento sobre as contradições e suas consequências sendo, a ausência desta conscientização o que torna o indivíduo alienado. Quando o homem perde a capacidade de pensar sobre suas ações antes e depois de realizadas, aceita e reproduz as verdades a ele impostas pelo sistema dominante, mantendo com isto, as condições sociais determinadas pelo contexto capitalista. Para o autor, as ações impensadas não transformam nem as relações sociais do sujeito e nem a ele mesmo e, nesse sentido, pode-se entender que “não só o trabalho repetitivo e mecânico de um operário, mas também qualquer atividade rotineira contribui para a alienação do ser humano” (LANE, 2004, p. 44).

Marx (1967) escreve que uma das primeiras características de alienação é quando o trabalho passa a ser externo ao trabalhador, ou seja, não se realiza mais naquilo que faz por não ser parte de sua natureza. Com isto, o trabalho antes voluntário e provedor de realização pessoal transforma-se em trabalho forçado, o que segundo o autor gera sentimento de sofrimento, exaustão física e mental, deprimindo o sujeito que apenas encontra satisfação em seu dia de folga evitando o seu trabalho.

A alienação não resulta ao homem apenas prejuízos materiais e físicos, mas também em prejuízos culturais. Leontiev (1978) ressalta que o homem não nasce dotado de todas as informações históricas que o constitui humano, antes, é preciso apropriar-se de tais informações, em outras palavras, aprender a ser homem, a desenvolver suas faculdades

especificamente humanas, diferenciando-se do nível dos animais. Até aqui reflete-se sobre o papel do trabalho nestas apropriações. No entanto, o acesso aos bens culturais que permite ao homem ir além de ser biológico tornando-se, sobretudo, um ser simbólico, é, de acordo com o autor, negado à maioria da população, e quando acontece, se dá em condições miseráveis, o que impede as verdadeiras possibilidades de progresso do homem, que tem, explicitamente falando, sua própria hominização roubada:

Se falarmos em alienação, agora podemos falar em roubo, o homem se transforma ao transformar, pelo domínio, a natureza, constrói a si mesmo: quando vende seu trabalho, vende a transformação que a natureza opera em si, sua hominização que, por sua vez, enquanto mercadoria lhe aparece como objeto independente, vendido ao trabalhador em troca do salário. (CODO, 2004b, p. 146).

O homem outrora criado pelo trabalho, ao transformá-lo em mercadoria de troca, o aliena, o que resulta em sua própria alienação e, conseqüentemente, sua desumanização. No entanto, não podemos nos render à visão fatalista do homem desumanizado. Codo (2004b) ressalta que, embora o sistema capitalista determine o comportamento, não subordina o mesmo, ou seja, embora o sistema gere alienação, não significa necessariamente que todo e qualquer operário será alienado, uma vez que, juntamente com a alienação gerada, nasce também a revolta, a indignação, e o desejo por construir um sistema diferente.

Dessa forma ocorre o que Leontiev (1978) denomina de luta ideológica, em que de um lado, o homem persiste em adquirir a riqueza intelectual, o mundo das ideias, do conhecimento e de tudo que é realmente humano, e na outra vertente, a luta por manter os interesses de uma classe dominante, desviando o homem de sua verdadeira essência.

Leontiev (1978, p. 283) deixa uma reflexão para o que poderia se constituir em possibilidade, ou em caminho para a volta da humanização do homem por meio de seu trabalho: “a destruição das relações sociais assentes na exploração do homem pelo homem, que engendram este processo” tornando-se então possível restituir ao homem a sua natureza humana em toda a sua beleza e completude.

Antunes (2005) também refletindo sobre a humanização do homem afirma que quando não é possível encontrar sentido no trabalho, torna-se incompatível uma vida em plenitude fora dele. Assim, de acordo com o autor, é preciso demolir as barreiras que existem entre tempo de trabalho e de não-trabalho desenvolvendo uma nova sociabilidade:

Dando, desse modo, um novo sentido ao trabalho e dando à vida um novo sentido. Resgatando a dignidade e o sentido da humanidade social que o mundo atual vem fazendo desmoronar. E que o século XXI poderá conquistar (ANTUNES, 2005, p. 66).

Faz-se necessário resgatar o sentido ontológico do trabalho enquanto instrumento de desenvolvimento humano, não apenas para que se compreenda a história e trajetória da humanidade em geral, mas para que também se compreenda a história de homens que foram historicamente deixados às margens da nova configuração laboral denominada emprego por não corresponderem às perspectivas de eficiência, tendo com isto sua própria humanização reduzida a concepções estereotipadas.

O trabalho que em sua configuração original propiciava ao homem o desenvolvimento e capacidade de operar com instrumentos que modificavam sua realidade externa e signos que transformavam seu próprio interior, torna-se dividido em trabalho intelectual, reservado a um seletivo público, e ao trabalho manual. Sob essa divisão, cria-se o paradigma de que trabalhos manuais são desprovidos de atividades psíquicas complexas, sendo essas, exclusividade do trabalhador intelectualizado.

As características atuais do trabalho como a divisão social, causam um impacto a todos os trabalhadores, no entanto, é necessário considerar que impacta de formas diferentes a vida de trabalhadores com deficiência intelectual. A pessoa com deficiência intelectual convive com o estigma de que são incapazes de desenvolverem funções psíquicas superiores como a ação voluntária, raciocínio lógico e formação de conceitos o que resulta em seu afastamento tanto da escolarização, como do trabalho, ambientes que deveriam possibilitar o domínio da cultura que os faz humanos (KASSAR, 2013).

Quando rompem com algumas barreiras ingressando no trabalho, se deparam com inúmeros obstáculos para que de fato, se humanizem por meio de sua atividade. Para este público, muitas vezes não existe outra possibilidade que não serviços que pouco ou nada contribuem para seu desenvolvimento cultural. Ressalta-se que pessoas sem deficiência também sofrem com essa divisão no trabalho, no entanto, por diferentes questões que não atreladas diretamente a sua condição biológica tratada como insuficiente para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto de significativas transformações, é possível o questionamento acerca das benesses e/ou prejuízos advindos do trabalho especialmente para a vida de pessoas com deficiência intelectual. Torna-se questionável ainda, se nas atuais condições, o trabalho ainda age na humanização deste sujeito, no desenvolvimento de funções mais elaboradas

proporcionando sentido a sua atividade e vida, ou se não trabalhar seria mais conveniente e seguro à pessoa com deficiência que poderia beneficiar-se de auxílio financeiro como o BPC (Benefício de Prestação Continuada), garantido pela legislação, “preservando-se” de preconceitos, exploração e alienação, decorrentes do trabalhar. As respostas a estes questionamentos são construídas por meio das histórias de vida dos participantes deste estudo. Prosseguem-se as reflexões em relação à identidade socialmente construída do trabalhador com deficiência intelectual.

### **2.3 A construção social acerca do trabalhador com deficiência intelectual**

Para compreender o trabalhador com deficiência intelectual e o papel que desempenha na sociedade, faz-se necessário compreender o contexto histórico e social vivenciado, uma vez que “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão, suas consequências sociais, sua realização sócio- psicológica” (VYGOTSKI, 1997, p. 44).

Há duas formas distintas de compreender a deficiência e também o sujeito por trás do rótulo de deficiente. A primeira forma é aquela que se baseia no fator primário da deficiência, ou seja, restritamente no aspecto biológico considerando a lesão e as limitações dela resultantes. Essa forma de compreensão remete ao risco de adotar uma concepção paternalista e assistencialista acerca do sujeito, colocando-o em uma posição de vítima, inferioridade ou incapacidade. Em uma segunda forma, são considerados também os aspectos secundários que estão diretamente ligados, “a leitura social que dela é feita”, incluindo-se “as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença” (AMARAL, 1995, p. 68). Isto não implica em negar o fator biológico, mas em perceber que as dificuldades sociais dele decorrentes se constituem em obstáculos mais difíceis de serem transpostos.

Vygotski (1997) ressalta que a sociedade está organizada para pessoas cujo desenvolvimento biológico seja considerado normal, que consigam se apropriar e dominar signos e instrumentos historicamente construídos de acordo com a maturidade de seu desenvolvimento orgânico. Assim, a pessoa com deficiência intelectual permanece limitada às consequências de seu desenvolvimento, uma vez que a ela é negado o acesso aos conceitos culturais e abstratos, levando-a a um desenvolvimento incompleto. O autor afirma que a

utilização dos instrumentos e signos são o essencial na conduta cultural do homem, o que o torna humano, e este domínio encontra-se ausente nas pessoas com deficiência intelectual.

No entanto, esta ausência de domínio de signos e instrumentos não é decorrente dos fatores biológicos, mas das representações sociais que são construídas a respeito da pessoa com deficiência, no caso, da intelectual, acerca da sua incapacidade de se apropriar da cultura que nos faz homens. Vygotsky (2000) afirma que o desenvolvimento da conduta humana não está obrigatoriamente atrelado à função orgânica, existindo, porém, meios culturais, vias diferentes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Como exemplo, o autor cita a escrita dos cegos e linguagem dos surdos, caminhos diferentes dos quais estamos acostumados quando lê-se com os olhos e fala-se com a boca, no entanto, vias de desenvolvimento humano que superam os limites orgânicos (p.311).

Assim como foi possível criar meios diferentes para que o cego possa ler e o surdo falar, faz-se necessário segundo Vygotsky (2000) criar meios para que a pessoa com deficiência intelectual desenvolva funções superiores como pensamento abstrato e atenção, sendo este desenvolvimento possível apenas pelo caminho cultural. Nesta perspectiva, os conhecimentos culturais e desenvolvimento de funções superiores, não dependem da maturação orgânica, mas das relações sociais estabelecidas e das condições para aprendizagem e apropriação dos bens culturais que lhe forem proporcionadas.

Vygotsky (1997) considera que qualquer deficiência, seja física ou intelectual, modifica a relação do homem com familiares e sociedade. Para o autor, sua principal dificuldade não está na lesão orgânica em si, mas na posição social que ocupará, começando pela família, que pode vê-lo como um fardo e incapaz ou como alguém que necessita de cuidados e carinho. Nesta perspectiva, o fator cultural sobressai ao fator orgânico, que não é desconsiderado, como já dito, mas, subjugado pelas consequências ou superações do primeiro.

Trazendo esta discussão para o trabalhador com deficiência intelectual, pode-se considerar que no contexto social em que vive, após superar o papel constituído na família, tende a enfrentar inúmeros desafios para transformar também o papel que lhe cabe no mercado formal de trabalho.

Goffman (1975) explica que pessoas ditas normais não consideram completamente humanas aquelas que sofrem com o estigma. Segundo o autor, a partir desta concepção sobre o outro não totalmente humano, cria-se uma teoria do estigma com várias discriminações e justificativas que objetivam explicar sua inferioridade e encaixá-la em categorias baseadas em crenças acerca daquilo que o sujeito deveria ser. Assim, à pessoa com deficiência intelectual

são atribuídos termos pejorativos como retardado, incapaz, agressivo, imprevisível, formando a seu respeito uma identidade social que o autor denomina de virtual, uma vez que comumente não condiz com a sua identidade social real.

Nessas circunstâncias, à pessoa com deficiência compete a difícil tarefa de provar suas competências, adequar-se às empresas, e adquirir certa normalidade, criando para si uma nova identidade, contrariando a primeira atribuída. No entanto, nem sempre é o que ocorre, uma vez que esses sujeitos aprendem a desempenhar o papel de deficientes imposto pela sociedade (GLAT, 2009).

Piccolo e Mendes (2013, p. 290) descrevem o cenário em que a pessoa com deficiência tenta se inserir na tentativa de superar as concepções formadas a seu respeito e adquirir autonomia e identidade no trabalho. Para os autores, a chegada do processo de industrialização trouxe consigo a preocupação médica em estipular quem está apto ao trabalho e quem está impossibilitado, devido a sua condição orgânica. Pautados em um padrão de normalidade, na visão organicista, as pessoas com deficiência intelectual ficaram à margem das atividades laborais, por não se adequarem à máxima de um corpo útil e produtivo. No entanto, com o advento capitalista de explorar a força de trabalho, aumentando sua produtividade, o trabalhador com deficiência intelectual passa a ser utilizável e treinável o que favorece o investimento rentável. Entretanto, a sua inserção ocorre em serviços considerados simples, com baixa remuneração e sem perspectivas de crescimento profissional.

Não se pode omitir o fato de que muitas pessoas sem deficiências, consideradas dentro dos padrões de normalidade, também se encontram em situações precárias de desenvolvimento, não têm suas funções superiores desenvolvidas mediante à negligência cultural e igualmente têm sua força de trabalho explorada pelo capital, realizando atividades consideradas simples e mecânicas. Ressalta-se ainda, que todas estas características são acentuadas para aqueles que, por causa da deficiência, foram historicamente excluídos, discriminados e impedidos de se desenvolver enquanto sujeitos humanos. A identidade que a sociedade construiu para as pessoas com deficiência intelectual os coloca em uma posição de significativas desvantagens, não restando, muitas vezes, alternativa, senão a de cumprir o papel que lhes foi designado.

Nesta perspectiva, a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado formal de trabalho compreende ainda um cenário de desafios, uma vez que não se sabe até que ponto a inserção como está posta contribui para sua humanização ou oportuniza a discriminação e exploração. É questionável ainda até que ponto as vivências de discriminação e exploração,

acometidas também a outras parcelas da população, agem na desumanização desses sujeitos e se, privá-los de tais vivências humanas, seria de fato um mecanismo de proteção, ou, antes, uma nova roupagem para a continuidade de sua exclusão laboral.

### **3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO**

Mesmo diante do atual contexto social em que vivemos e de condições, muitas vezes, precárias e alienantes, é inegável a importância do trabalho à história do homem, não diferente àqueles com deficiência. É ainda por meio do trabalho que estes últimos costumam encontrar a oportunidade de mostrar suas potencialidades, de serem incluídos na sociedade como cidadãos atuantes, de alcançarem autonomia e independência financeira e de se realizarem, superando a condição de desacreditados.

Nesta seção, busca-se a reflexão sobre alguns estudos que investigaram o contexto de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Mas antes, se faz necessário destacar o reconhecimento do acesso e progressão no trabalho como um direito legal a todo ser humano, independentemente de sua condição orgânica.

#### **3.1 A pessoa com deficiência no Brasil: cidadão com direitos**

A inserção das pessoas com deficiência no âmbito da educação, saúde e mercado formal de trabalho tem sido um assunto discutido por pesquisadores no cenário brasileiro principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) quando a temática ganha maior evidência, resultando em uma nova organização de toda a sociedade.

Nesse sentido a Organização das Nações Unidas (ONU, 1975) trata da temática assegurando às pessoas com deficiência o direito de participar ativamente da vida em sociedade, quando aprovada no ano de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Segundo a referida Declaração, pessoa deficiente é aquela considerada incapaz de assegurar por si mesma dentro de um padrão de normalidade, uma vida em âmbito individual ou social, decorrente de sua incapacidade física ou mental. No entanto, tem garantidos os mesmos direitos de quaisquer cidadãos, como à segurança econômica e social, ao emprego formal e ao desenvolvimento de atividades produtivas e remuneradas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 preconiza como direitos sociais a educação e o trabalho, dentre outros (art. 6.º) e proíbe em seu art. 7.º qualquer tipo de discriminação à pessoa com deficiência seja em relação a salários ou critérios de admissão (BRASIL, 1988).

Tendo em vista dar apoio às pessoas com deficiência no tocante aos direitos individuais e sociais, em 1989 foi editada a Lei n.º 7.853, que estabelece normas em âmbito geral para a concretização de tais direitos. A Lei apresenta proposta de adoção de legislação que discipline a reserva de mercado a este público tanto no setor de administração pública como privada, assim como o apoio governamental à formação profissional; empenho do poder público em relação ao surgimento e manutenção de empregos; e a promoção de ações que os insiram nos setores mencionados (BRASIL, 1989).

Outra medida adotada foi a implementação da política de cotas por meio da Lei n.º 8.213 de 24 de julho de 1991, determinando a obrigatoriedade das empresas reservarem vagas às pessoas com deficiência que variam de 2%, quando atingem o número mínimo de 100 funcionários contratados, chegando a 5% para aquelas que ultrapassam o número de 1000 funcionários. Segundo a referida lei, um funcionário com deficiência só poderá ser demitido, mediante contratação de outro em iguais condições. A não observância desta lei resulta em penalidade de multa (BRASIL, 1991).

O decreto 3.298 no ano de 1999 (BRASIL, 1999) regulamentou a lei 7.853 que passa a vigorar incumbindo às entidades do poder público, a responsabilidade de garantir o pleno exercício dos direitos básicos, dentre eles, o direito ao trabalho e a previdência social, tratando ainda da fiscalização referente ao cumprimento das determinações.

Em 2004, o Decreto n.º 5.296 faz algumas adequações às regras processuais do Decreto 3.298 e tenta definir cada deficiência de acordo com uma visão exclusivamente biológica de desenvolvimento, tendo como intuito orientar empregadores no momento das contratações (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009). É válido ressaltar que no tocante à deficiência intelectual, estabelece-se como definição as seguintes características:

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho (BRASIL, 2004).

O referido decreto trata ainda da questão da acessibilidade da pessoa com deficiência intelectual, determinando a eliminação de qualquer entrave ou obstáculo na área comunicacional que impossibilite o sujeito de ter acesso à informação.

O decreto 6.949 no ano de 2009 reconhece a deficiência como um conceito em evolução, que resulta das relações estabelecidas entre pessoas com deficiência e demais pessoas em sociedade. Sendo assim, as barreiras encontradas pelas primeiras são decorrentes das atitudes encontradas no ambiente e que funcionam como impeditivos para a igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, para sua plena participação em sociedade (BRASIL, 2009).

Desta forma, cabe ao Estado a responsabilidade de combater atitudes que discriminem, sejam essas por parte de quaisquer pessoas, organizações ou empresas, que se baseiem na deficiência, eliminando estereótipos e preconceitos. A pessoa com deficiência passa a ser percebida como sujeito de direitos, dentre eles, o direito ao trabalho e emprego em igualdade de oportunidades, conforme o preconizado no art. 27: “à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007, p. 159).

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão- LBI, de 2015 (BRASIL, 2015), representa um avanço em relação à compreensão acerca da deficiência, que de uma perspectiva médica respaldada exclusivamente em atributos individuais do sujeito, passa a considerar os aspectos sociais, ou seja, a forma como a sociedade recebe e reage às singularidades de cada indivíduo humano. O capítulo VI trata especificamente sobre os direitos da pessoa com deficiência no trabalho, garantindo a igualdade de oportunidades, regras de acessibilidade, recursos tecnológicos e adaptações no ambiente quando necessárias. Ressalta-se ainda como direito, o respeito ao perfil profissional da pessoa com deficiência, assim como, o apoio e direcionamento aos empregadores, para que dessa forma, criem-se estratégias inclusivas que superem as barreiras, especialmente, as barreiras atitudinais.

Pode-se constatar que, no tocante às Leis e Decretos, a pessoa com deficiência tem assegurado um conjunto de direitos para sua inclusão e participação em todos os âmbitos da sociedade. No entanto, na prática, não é o que indicam os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2016). Os dados demonstram que em nível nacional existem 46,1 milhões de pessoas com vínculos empregatícios, dentre esses, 418,5 mil são trabalhadores com alguma deficiência e 34,3 mil especificamente com deficiência intelectual. Revela-se que

0,90% de cidadãos com deficiência possuem vínculo de trabalho formal, portanto menos de 1%. Entre as deficiências constata-se que a deficiência intelectual apresenta menor porcentual de inserção no trabalho quando comparada às demais (Deficiência física: 48,9%; deficiência auditiva: 19,2%; deficiência visual: 12,8%; deficiência intelectual: 8,2% e deficiência múltipla: 1,7% das contratações).

Embora haja um aumento de 6,3% de pessoas com deficiência intelectual ocupando postos de trabalho formal no ano de 2015, os resultados da RAIS evidenciam que muitas empresas não têm cumprido com o estabelecido pela Legislação e, quando o fazem, revelam preferência a algumas deficiências em detrimento de outras, no caso, pessoas com deficiência intelectual têm um número consideravelmente menor de contratações, sendo maior apenas que a deficiência múltipla.

Nesse sentido, Ribeiro e Carneiro (2009) examinaram a atuação do Ministério Público do Trabalho (MPT) no que tange ao cumprimento da prescrição legal que assegura às pessoas com deficiência o acesso ao mercado de trabalho. Para isso, os autores desenvolveram uma pesquisa em uma das Procuradorias Regionais do Trabalho (PRT) situada em Belo Horizonte, objetivando o acesso aos processos de autuação e conhecimento das estratégias de defesa utilizadas pelas empresas que, mesmo sob a fiscalização continuam descumprindo a lei de cotas. Os autores se depararam com várias práticas protelatórias para justificarem, minimizarem e retardarem o cumprimento da lei, como elevar as exigências de qualificação e experiências profissionais; alegar que os cargos disponíveis implicam em riscos à integridade física do candidato com deficiência; terceirizar suas atividades, diminuindo significativamente o número de funcionários, conseqüentemente, eximir-se da responsabilidade de cumprir a lei de cotas; e por fim, a contestação da própria lei, na tentativa de descaracterizá-la e distorcê-la em seu favor. Com estas estratégias, as empresas têm conseguido arrastar seus processos por anos, até mesmo décadas, sem que sejam obrigadas a contratar pessoas com deficiência. Outra problemática constatada pelos pesquisadores é a questão da eficácia da fiscalização e medidas de controle insuficientes. A falta de funcionários para exercer a fiscalização se constitui em um dos fatores que levam ao não cumprimento da lei.

Nesta perspectiva, Godke (2010) afirma que a lei de cotas gera a falsa ideia de que às pessoas com deficiência está sendo oportunizada a inclusão no mercado de trabalho, mas na realidade, a lei beneficia apenas uma pequena parcela deste público, os considerados pelas empresas como “utilizáveis” se referindo aos que possuem deficiências leves. O autor faz uma análise das leis, especialmente a lei de cotas, a partir de uma visão crítica ao sistema

capitalista vigente. A legislação tem conformado as pessoas com deficiência que passam a encarar o ingresso no mercado formal de trabalho como uma grande oportunidade de vida, sem, contudo, refletirem sobre as reais condições a que estão submetidas (GODKE, 2010).

Pastore (2000, p. 221) afirma que o sistema de cotas por si só, solitariamente e sem articulação com outras ações, não pode solucionar a exclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, havendo a necessidade de medidas que visem à qualificação deste público e a conscientização de empresas e instituições formadoras, além de uma linguagem articulada entre a legislação preconizada e a realidade vivenciada:

No Brasil, os sofisticados mecanismos legais impressos no papel têm enorme dificuldade para passar para a realidade. Eles não chegam a falar a linguagem das empresas que, em última análise, são as detentoras dos postos de trabalho (com vínculos empregatícios). Muitas vezes, os dispositivos legais que obrigam a contratação são formulados sem consultar os que vão contratar. Políticas formuladas no meio do obscurantismo têm poucas chances de sucesso (PASTORE, 2000, p. 221).

No entanto, mesmo com todas as fragilidades, seja no tocante à elaboração, distorção, cumprimento ou fiscalização, não se pode desconsiderar o fato de que a lei de cotas tem propiciado a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que de outra forma, poderiam não ter acesso a ele. Estudos trazem relatos de profissionais responsáveis pela contratação deste público que declaram ter admitido exclusivamente pela determinação legal, mesmo que depois tenham reconhecido os benefícios resultantes à empresa (TANAKA; MANZINI, 2005; GODKE, 2010; LORENZO, 2016).

Assim, a legislação brasileira tem garantido o acesso, ainda que não a todos, sem necessariamente oferecer as condições ideais para que permaneçam e progridam no trabalho, uma vez que o cumprimento legal não é garantia de inclusão social.

Neste contexto, a seguir serão apresentadas pesquisas sobre a inserção da pessoa com deficiência no mercado formal.

### **3.2 Pesquisas sobre a pessoa com deficiência no mercado de trabalho**

Em meio às transformações ocorridas em meados da década de 1990, as empresas públicas e privadas foram obrigadas a repensar seus papéis, em função de documentos legais que estabeleceram o direito da pessoa com deficiência à formação e acesso ao trabalho. Mesmo com todas as modificações decorrentes do atual contexto, o trabalho constitui-se em elemento formador do ser social e importante instrumento de inserção por meio das relações

estabelecidas, proporcionando ao homem sentimento de pertença, valorização, realização pessoal e participação em sociedade, sendo ainda compreendido como parte de sua identidade (NAVARRO; PADILHA, 2007).

Não se pretende desconsiderar o grande avanço que as leis e decretos representam na luta pelo direito de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Contudo, pesquisas evidenciam que ainda há um grande caminho a se percorrer e inúmeros obstáculos a serem removidos até que tais determinações sejam realmente cumpridas. Alguns destes obstáculos se iniciam ainda na contratação, antes mesmo do ingresso do sujeito na empresa contratante.

Mourão, Sampaio e Duarte (2012) discutiram as formas de colocação seletiva especificamente de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, com o objetivo de inserir este público em atividades das empresas com vistas a alcançarem independência financeira e a autonomia. A primeira forma apresentada se constitui por meio da produção artesanal realizada na instituição formadora, em que as pessoas com maior comprometimento intelectual realizam produções que são repassadas às empresas contratantes. Esta modalidade, segundo os autores, é a que menos insere o indivíduo no contexto do trabalho. Em uma segunda modalidade, a pessoa com deficiência é contratada pela organização permanecendo na instituição, porém, executando atividades produtivas vinculadas à empresa, podendo realizar visitas e participar de confraternizações com demais funcionários. Essa forma representa um avanço se comparada à primeira, por permitir uma maior proximidade com o ambiente empresarial e funcionários. Por fim, na terceira modalidade, às pessoas com comprometimento intelectual mais leve são oportunizadas vivências produtivas dentro da empresa que as contrataram, sendo esta a maneira de melhor inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto que merece ser destacado é que nem sempre a seleção e colocação de pessoas com deficiência no trabalho são realizadas por profissionais capacitados, como indica o estudo de Lorenzo (2016). Em pesquisa realizada pela autora junto a profissionais de recursos humanos em 12 empresas do setor alimentício em um município do interior paulista, evidencia-se o despreparo destes profissionais, não apenas na seleção, mas também na capacitação e avaliação dos sujeitos com deficiência. Em alguns casos, tais funções são delegadas a colegas de trabalho que não possuem conhecimento e critérios para executar a tarefa. O estudo demonstrou ainda que ao invés das empresas estudadas investirem em uma capacitação sistematizada realizada por profissionais habilitados, revelam a preferência por

um treinamento de função que ocorre de forma rápida e imediata. Segundo os resultados da pesquisa, 83% das empresas pesquisadas não ofereceram qualquer tipo de adaptação aos funcionários com deficiência, seja no momento da seleção e contratação, na capacitação e avaliação ou mesmo na estrutura física, sendo exigido, portanto, as mesmas metas produtivas.

Veltrone e Almeida (2010) investigaram a inserção deste público no mercado de trabalho em relação ao tipo de deficiência, nível de escolaridade, qualificação profissional e ocupação atual. O estudo foi realizado em quatro empresas localizadas em São Carlos/SP contando com 92 participantes, com diferentes tipos de deficiência. Os dados revelam que 44% dos contratados possuem deficiência auditiva, 33% deficiência física, 8% deficiência visual, 4% deficiência intelectual e 3,2% deficiência múltipla. Estes dados vão ao encontro do estudo de Garcia (2014) que realizou um mapeamento da inserção formal das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro e constatou, respaldado pelas informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Censo Demográfico de 2010 e nas informações cedidas pela Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS, 2010) o predomínio de pessoas com deficiência física (54,5%), seguido pela deficiência auditiva (22,5%), sendo as pessoas com deficiência intelectual representadas por 5% dos contratados em postos de trabalho.

Veltrone e Almeida (2010) questionaram a maior contratação de pessoas com deficiência auditiva leve e física sem maiores comprometimentos, relacionando a pouca necessidade de reestruturação no ambiente. Por outro lado, as pessoas com deficiência intelectual e múltipla são as que menos são contratadas e que apresentam menor nível de escolaridade. Este último dado resulta em baixos salários e serviços considerados mais simples pelas empresas.

Resultados similares foram encontrados também por Pereira e Passerino (2012) em estudo com funcionários com deficiência contratados por uma empresa de grande porte do setor alimentício no Sul do Brasil. As autoras evidenciaram menor índice de contratação e de escolaridade entre aqueles com deficiência intelectual e múltipla, fato considerado pelas pesquisadoras, como resultantes do estigma social que enfrentam, bem como a falta de acesso e progressão na educação resultando em menores salários e oportunidades.

Bezerra e Vieira (2012) se preocuparam em analisar se existe igualdade de oportunidades para os trabalhadores com deficiência intelectual em contextos de organizações modernas. Este público, denominado por eles como a nova “ralé” das empresas, é contratado devido à determinação legal, no entanto, não necessariamente em efetiva igualdade de

oportunidades para além da entrada, estendendo-se à permanência e progressão. Tendo este objetivo em vista, os autores investigaram os indicadores de recrutamento e seleção, de treinamento, de avaliação de desempenho e de análise de cargo, respaldados nos atributos de racionalidade instrumental. Para isso participaram quatro empresas privadas em que foram entrevistados gestores de recursos humanos e funcionários com deficiência intelectual. Não diferentemente de Lorenzo (2016), os autores constataram que para as pessoas com deficiência intelectual não há qualquer adaptação, muitas vezes sobre a alegação de preocupação em evitar acidentes e consequentes multas às empresas. Os autores constataram que as seleções ocorriam buscando atender as características dos cargos existentes, impostas de antemão, sendo a avaliação de desempenho utilizada com base nos mesmos critérios daqueles sem deficiência intelectual. Diante dos dados coletados, os autores chegaram à conclusão de que não há igualdade de oportunidades nas organizações para as pessoas com deficiência intelectual sendo necessária uma reorganização nas práticas de recursos humanos.

Resultados semelhantes foram encontrados por Maia e Carvalho-Freitas (2015) que investigaram em duas empresas de grande porte como tem ocorrido a inserção laboral de trabalhadores com deficiência após mais de 20 anos de aprovação da Lei de Cotas. As autoras constataram que de fato não há adaptações, estratégias metodológicas ou tecnologias assistivas que assegurem igualdade de oportunidades a esses trabalhadores que têm suas contratações fortemente influenciadas pela obrigatoriedade da Lei e tipo de deficiência, preferencialmente aquelas que sejam mais convenientes e que não demandem modificações, como a deficiência física leve. O estudo evidenciou ainda, que mesmo conscientes da relevância desses recursos e adaptações para o sucesso da inserção e progressão desses trabalhadores, as empresas não os adotam, tornando com isso, a inclusão restrita e discriminante.

No entanto, mesmo em condições tão adversas, as pessoas com deficiência lutam para conseguir e manter espaço no mercado de trabalho, considerando relevante trabalhar, não apenas pelo caráter financeiro, mas também pelo sentimento de ser importante para a sociedade como identificou Lima (et al. 2013) em estudo sobre os sentidos atribuídos ao trabalho por pessoas com deficiência.

Gomes-Machado, Chiari (2009) identificaram ganhos àquelas pessoas com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho, as quais apresentam maiores habilidades de vida diária, de socialização e comunicação, além de capacidade para lidar com sistema monetário, conta bancária e controle de gastos. Frequentam ainda, cursos extracurriculares e eventos

diversos em companhia de outras pessoas diferentes do convívio familiar, apresentando menos alterações comportamentais em detrimento daquelas que não trabalham.

Assis e Carvalho-Freitas (2014) entrevistaram pessoas com deficiência que falaram sobre o que o trabalho representa em suas vidas. Segundo depoimentos dos entrevistados, por meio do trabalho passaram a ser vistos de outra forma pela sociedade, que de um olhar segregativo e discriminante, passam a reconhecer suas capacidades laborais. Conseqüentemente, ocorre transformação na própria pessoa com deficiência sobre si mesma, valorizando-se e recuperando ou adquirindo auto estima.

São inúmeros os benefícios do trabalho às pessoas com deficiência mesmo diante de tantos obstáculos a serem superados, garantindo o direito determinado pela legislação. Nesta perspectiva, estudos buscaram compreender a visão das empresas em relação às pessoas com deficiência que protagonizam este novo cenário de suas organizações.

Tanaka e Manzini (2005) identificaram o ponto de vista dos empregadores em relação à pessoa com deficiência, o trabalho que desenvolvem e sua inclusão em meio ao quadro de funcionários da empresa. Os resultados evidenciaram que os empregadores consideram a pessoa com deficiência como alguém com baixa autoestima e que usam sua condição como desculpa para o mau desempenho em determinadas tarefas. Destacam ainda a falta de escolaridade e qualificação para o trabalho como características desta população, sendo esta a justificativa para o não preenchimento das vagas existentes.

Embora acreditem que haja possibilidades para que exerçam o trabalho, atribuem vários fatores à falta de êxito, como a aqueles ligados à própria pessoa, seja de ordem biológica ou a falta de interesse e capacitação, à empresa que muitas vezes desconhece as suas singularidades e não contém um ambiente adequado as suas necessidades, às instituições que por sua vez também desconhecem as necessidades da empresa e oferecem programas de profissionalização ineficazes e, por fim, ao governo que não oferece amparo suficiente para as empresas e às pessoas com deficiência (TANAKA; MANZINI, 2005).

Na mesma perspectiva de conhecer o ponto de vista de quem contrata Violante e Leite (2011) entrevistaram funcionários do setor de recursos humanos em 12 empresas de médio e grande porte da cidade de Bauru/SP. Os dados deste estudo revelaram que as empresas pesquisadas não cumprem a lei de cotas estabelecida pela legislação brasileira e não promovem a progressão profissional daqueles que são contratados. Constatou-se que as empresas se mostram resistentes aos preceitos de inclusão e não realizam adaptações, têm preferência em contratarem pessoas com deficiência leve que não demandem adaptações do

ambiente ou que ainda sejam favoráveis às linhas de produção. Quando questionadas sobre os critérios para seleção, 91,6% admitiram estabelecer as mesmas exigências, tanto para candidatos sem deficiência quanto para candidatos com deficiência, cabendo aos últimos adaptarem-se às condições estabelecidas. Em relação às concepções que têm sobre este público, prevalece ainda o modelo médico da deficiência.

A questão da escolarização é predominante na pesquisa realizada por Araújo e Schmidt (2006) em Curitiba com trinta empresas do setor privado. Os contratantes apontam este fator como o principal entrave à contratação deste público seguido pela falta de qualificação profissional. Segundo os dados da pesquisa, a maioria das empresas entrevistadas não consegue cumprir a determinação legal de contratação, sendo a exigência mínima para o preenchimento das vagas o ensino fundamental completo.

Quase uma década após, esses dados são corroborados pelo estudo de Assis e Carvalho-Freitas (2014) que analisaram um programa de inclusão desenvolvido em uma empresa de grande porte em parceria com o Ministério Público. A empresa incumbiu-se de contratar e capacitar determinado número de pessoas anualmente. Segundo relatórios apresentados pela consultoria que acompanhava o desenvolvimento do programa, as dificuldades percebidas entre outras, foram a baixa escolaridade dos candidatos com deficiência e ainda a falta de conhecimento de profissionais da empresa, como, gestores, recursos humanos, segurança e medicina do trabalho, acerca dos trabalhadores com deficiência e em como lidar com suas limitações, tornando-se obstáculos para os objetivos de inserção.

Frente aos resultados dos estudos apresentados é possível constatar que há uma longa distância entre o que preconiza a legislação e o que se concretiza de fato, não sendo possível a lei, por si só, garantir que pessoas com deficiência, especialmente aquelas cuja deficiência é intelectual, tenham assegurada sua participação efetiva no mercado de trabalho, sendo respeitadas suas especificidades com oferta de adaptações necessárias e garantidos seus direitos à formação, ingresso e progressão contínua na carreira.

O que se evidencia por meio destes resultados, é que a legislação se constitui em um primeiro e importante passo ao acesso de pessoas com deficiência ao mercado formal de trabalho. As empresas são pressionadas a contratar e contratam por imperativo da lei, no entanto, sem mobilizar esforços para que estejam de fato os incluindo ao contexto do trabalho, sendo que o próximo passo, e talvez mais difícil de ser alcançado, seja a quebra de paradigmas e mudanças de atitudes em relação a estes novos trabalhadores.

Essa mudança de postura da sociedade pode ser viabilizada quando pessoas com deficiência são inseridas no ambiente de trabalho ainda que em princípio apenas por obrigatoriedade da lei. Segundo Assis e Carvalho (2014) constata-se uma quebra de paradigma quando pessoas sem deficiência têm a oportunidade de conviver e conhecer as capacidades de trabalhadores com deficiência, diminuindo preconceitos e aumentando a credibilidade e valorização dessas pessoas.

É possível destacar muitos obstáculos para que ocorra a inserção profissional das pessoas com deficiência, especialmente daquelas com deficiência intelectual. Ressalta-se que nenhuma das empresas entrevistadas em todos os estudos aqui mencionados refletiu ou questionou seu próprio papel no interior desse movimento de inserção. Na mesma direção, cabe a reflexão sobre o papel das instituições que formam as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, visto que o despreparo e o descompasso entre o que aprendem nas instituições e o que realmente precisam saber para o ingresso no trabalho estão presentes nas queixas das empresas contratantes.

### **3.3 A questão da qualificação para o trabalho**

Com as modificações ocorridas no contexto do trabalho e o avanço da tecnologia, as empresas exigem um novo perfil de trabalhador com maiores habilidades e escolaridade. Espera-se que o trabalhador seja mais escolarizado, adquira habilidades socialmente construídas como a capacidade de se adaptar facilmente a diferentes situações, de tomar decisões e solucionar conflitos, de ter responsabilidade e interesse por seu trabalho, que saiba trabalhar em equipe, dentre outros atributos.

Carvalho (2012) destaca a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que o trabalhador é destituído do processo de seu trabalho, expropriado de seus saberes, constituindo-se em operador parcial e fragmentado, surge, a partir da década de 1990, um discurso em que se espera maior escolaridade. O autor levanta algumas hipóteses para explicar o fato, dentre elas, que atendendo aos interesses de maior produtividade das indústrias, faz-se realmente necessário uma maior escolarização. No entanto, não para todos, apenas a uma pequena parcela da população. Como mecanismo de exclusão, há altos índices de desempregados não escolarizados e, entre aqueles inseridos no trabalho, o aumento de escolaridade. O discurso é para todos, mas a efetiva prática de formação, a uma pequena parcela da sociedade.

A pessoa com deficiência intelectual, comumente encontra-se entre aqueles não escolarizados, tornando-se esse o maior entrave para sua contratação, permanecendo à margem do mercado de trabalho (PEREIRA, PASSERINO, 2011; LIMA, et al., 2013; ASSIS, CARVALHO-FREITAS, 2014). Esse dado evidencia a importância da escola para que a pessoa com deficiência intelectual tenha condições de reivindicar seu direito a uma formação de qualidade, capaz de fornecer subsídios para sua colocação no mercado competitivo, e também para permanecer e progredir no emprego.

Com esse propósito, cabe o questionamento sobre como a escola, dita inclusiva, tem se organizado para atender as pessoas com deficiência intelectual, considerando a diversidade humana e a necessidade de métodos e adaptações para que esses sujeitos tenham uma educação para o trabalho. Oliveira (2012) considera que a escola deve refletir e esforçar-se para propiciar possibilidades de aprendizagem, compreendendo as dificuldades não apenas como fatores advindos das condições biológicas, mas também resultantes das limitações do contexto escolar. Dessa forma, ao professor cabe a reflexão sobre como aproximar o aluno com deficiência intelectual do componente curricular de modo que se aproprie do conhecimento e proposta disciplinar. Faz-se necessário criar espaços coletivos e dialógicos que, no dizer da autora, resultem em uma nova lógica educacional e escolar onde práticas desumanizadoras que oprimam e dominam cedam lugar ao comprometimento com a aprendizagem de todos independentemente de sua condição orgânica, e ao conhecimento das múltiplas formas de desenvolvimento dos estudantes.

Padilha e Ometto (2012) apontaram a necessidade de haver igualdade substancial de condições em todos os âmbitos da vida humana, o que implica em que essa igualdade não seja preconizada apenas nas leis e resoluções, mas que para além do discurso, concretize-se nas práticas sociais, e particularmente, nas educacionais. As autoras ressaltam a necessidade da escola se organizar para as diferenças, criando condições diferenciadas que contemplem as dificuldades e possibilidades de todos os alunos em todos os níveis como físicas, sociais e culturais. O professor assume a responsabilidade de tornar acessível a todos os alunos, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e oportunizar a passagem de conceitos cotidianos para os conceitos científicos. Segundo Padilha e Ometto, cabe a escola:

[...] ensinar a linguagem dos homens, das artes, as matemáticas, a escrita e seus usos na cultura. Ensinar os direitos e deveres de cada época, em cada espaço. Mas ensinar a todos. Não deixar ninguém de fora! Educação para todos e não apenas para alguns (2012, p.28).

É preciso considerar, que mesmo com fragilidades, a escola regular pode ser a melhor opção às pessoas com deficiência intelectual. A escola se constitui, ainda que com dificuldades em lidar com as especificidades de cada sujeito, importante via de construção de conhecimentos científicos e funções psicológicas superiores, capazes de promover o desenvolvimento psíquico de pessoas com deficiência intelectual, garantindo que tenham condições de atenuar e superar o contexto de desvantagem em que se encontram (baixa escolarização) quando comparados a sujeitos com outras deficiências ou até mesmo, com aqueles sem deficiência, em uma disputa por uma colocação no mercado de trabalho.

Leontiev (1978) destacou a importância da atividade humana para que ocorram transformações e evoluções nos processos psíquicos do homem. Assim, o ensino sistemático em ambiente escolar, enquanto atividade humana proporciona atividades didáticas que se movidas por motivos significativos ao sujeito e que partindo de suas necessidades e interesses, tendem a resultar em ações, operações e tarefas que promovam aprendizagem de conceitos científicos importantes a vida em sociedade, como a leitura, escrita, cálculos e capacidade de resolução de problemas, entre outros. O acesso a esses bens culturais ocorrem principalmente por meio da escola, e para o autor, a educação constitui-se, portanto, em fundamental para o desenvolvimento humano, ocorrendo dentro de um ambiente sistemático de aprendizagem.

No entanto, a falta de conhecimento a respeito das particularidades desse público tem dificultado ações que favoreçam a formação integral para o trabalho, resultando em uma tendência a desvalorização das diferenças e falta de adaptações no método de ensino, tornando o discurso, incoerente com a prática (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Ressalta-se, a fragilidade da escola em articular conteúdos teóricos e científicos importantes ao desenvolvimento do homem, à sua prática no campo profissional. Essa articulação entre a teoria científica e práxis, levaria o sujeito a atribuir sentido àquilo que aprende e à compreensão do motivo em aprender tais conceitos, bem como a necessidade em obtê-los, como se referiu Leontiev (1978) propiciando a qualquer sujeito, independentemente de sua condição biológica, maior significação e capacidade de articular os conceitos aprendidos na escola à sua prática no ambiente de trabalho. Com isso, se tornaria possível relacionar, por exemplo, como os cálculos aprendidos no ambiente escolar poderiam ser aplicados e com quais finalidades, no cotidiano do trabalho.

Diante dessa dificuldade, cria-se paralelo à escola um espaço para que se desenvolvam habilidades específicas do processo produtivo, surgindo, no âmbito do próprio sistema de

ensino ou então das empresas, os cursos de profissionalização. Desta forma, a escola enfatiza os conhecimentos intelectuais sem vínculo com a produção em si, ao passo que os cursos profissionalizantes se preocupam com conhecimentos mais específicos, intelectuais e manuais que sejam úteis à produção (SAVIANI, 1994).

Para Maciel (2012, p. 229-233) os cursos de formação profissional necessitam de uma ressignificação na organização de seus currículos, de forma que atendam as demandas do atual mercado de trabalho e ainda de formação integral do sujeito. A autora acredita em um currículo voltado a Itinerários Formativos que abranjam concepções de educação mais amplas e críticas e unam o conhecimento teórico à práxis profissional, resultando em formação omnilateral do sujeito. Dessa forma, o ensino torna-se centrado na aprendizagem do aluno e a “flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização são os princípios orientadores dos currículos dos cursos de educação profissional”.

De acordo com a autora:

[...] não se trata de reproduzir na escola de educação profissional a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino é o de propiciar aos alunos o domínio dos conhecimentos sócio-históricos e os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (MACIEL, 2012, p. 229).

Utilizando uma abordagem marxista, Alaniz (2007) sintetiza a terminologia formação como algo abrangente que implica em desenvolvimento omnilateral do homem, sendo, portanto, o trabalho, o viés para o exercício de todas as suas faculdades intelectuais e produtivas. Contrapondo com a divisão do trabalho no atual contexto, o conceito predominante de qualificação (em substituição a formação) restringe-se ao desenvolvimento unilateral do homem que, subordinado à técnica, constitui-se em força de trabalho qualificado.

Ao novo trabalhador idealizado pelo mercado de trabalho e considerado qualificado pelos cursos profissionalizantes é desejável o desenvolvimento da preconizada polivalência, ou seja, um profissional capaz de executar diversas funções sem delimitação de tarefas e, em muitos casos, sem remuneração para as diversas atividades que realiza.

Alaniz (2007) compreende a polivalência como mais uma forma de exploração do trabalhador que sem ter delimitada sua profissão tem, frequentemente, que executar trabalhos menos qualificados e com carga horária ampliada. Para esta autora, a exploração ocorre também na área intelectual e não apenas na manual como outrora. Compreende a concepção de competência como o desenvolvimento de atitudes comportamentais que atendem aos

interesses exclusivos das empresas que se apropriam das potencialidades do trabalhador utilizando-as a seu favor.

Ser competente ante a precariedade do trabalho e da política de emprego significa *vestir a camisa da empresa*, ou seja, não se opor à intensidade do ritmo, à flexibilidade de contrato de trabalho, entre outras determinações capitalistas (ALANIZ, 2007, p. 81, grifos da autora).

Desta forma, a questão da polivalência pode ser compreendida como o aumento de tarefas fragmentadas, ou seja, uma nova versão do operário mecanizado. A questão da competência, mesmo podendo ter um significado de inovação na produção, tem reproduzido unicamente o controle do capital exercido sobre o trabalhador (ALANIZ, 2007).

Salerno (1994) considera o termo polivalência em toda a sua ambiguidade e distingue o trabalhador multifuncional daquele multiqualificado. Sendo o primeiro caracterizado apenas por operar mais de uma máquina semelhante entre si, o segundo “desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais” (p. 59). Assim, segundo o autor, se trata de duas visões distintas sobre o trabalho em que, no primeiro caso, ocorre a intensificação do trabalho com o acúmulo de mais tarefas, e no seguinte, existe efetivamente a integração do trabalhador.

De qualquer forma, sendo o atual trabalhador multiqualificado (reservado a pequena parcela da população operária) ou multifuncional (a maior parte da população de trabalhadores) é dele esperado que adquira as seguintes competências:

[...] no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução e problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna (FILHO, 1994, p. 88).

É especificamente nesta “sociedade moderna” como denomina Filho (1994, p. 88) que pessoas com deficiência intelectual buscam inserção, enfrentando consideráveis desvantagens quando utilizados os mesmos mecanismos de seleção e padrões impostos aos ditos normais.

Os critérios de qualificação, polivalência e competência, estabelecidos pelas empresas não correspondem à formação recebida por este público, sendo esta uma das justificativas utilizada pelas empresas para a pouca contratação no mercado formal de trabalho como mencionado nos estudos anteriormente citados (TANAKA; MANZINI, 2005, ARAÚJO; SCHIMIDT, 2006) entre outros.

Em relação à qualificação profissional, os dados obtidos do estudo de Barros (2014), apontam que entre o período de 2010 a 2013, houve apenas uma matrícula de pessoa com deficiência intelectual em cursos profissionalizantes da cidade de Manaus/AM. Da mesma forma, Cordeiro (2013) identificou número reduzido de matriculados em escolas regulares de educação profissional do município estudado, sugerindo que a formação para o trabalho que este público tem recebido, pode estar ocorrendo em oficinas de instituições de educação especial, cujo caráter assistencialista se distancia das exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Nascimento e Miranda (2007) analisaram a questão do trabalho e profissionalização da pessoa com deficiência que ocorre em uma instituição especial localizada na cidade de Salvador (BA). Para isso os autores tiveram como base os seguintes focos de análise: a seleção e encaminhamento ao mercado formal, funções desempenhadas, ramos de atuação e critérios para a inserção. No que tange à formação, verificaram que os cursos profissionalizantes oferecidos pela instituição às pessoas com deficiência são voltados a habilidades manuais como confecção de bijuterias, crochê e bordados, entre outros que não possibilitam a certificação, revelando a necessidade de uma formação profissional que se aproxime dos novos processos produtivos e tecnológicos do mercado formal de trabalho.

Em relação específica à pessoa com deficiência intelectual, o estudo de Toldrá; De Marque e Brunello (2010) revela que as experiências formativas desenvolvidas em instituições especializadas na cidade de Campinas se limitam a palestras e oficinas destinadas a saberes de cuidado pessoal, regras de convivência em ambiente de trabalho e atitudes comportamentais para a vida diária. No entanto, a questão da escolaridade e qualificação não é abordada. Não se trata de desconsiderar a importância dos conhecimentos destinados à convivência em sociedade e autocuidado, no entanto, essas habilidades poderiam ser aprendidas em âmbito familiar, uma vez que é o primeiro contato do indivíduo com o outro, o que muitas vezes não ocorre. Por outro lado, caberia às instituições questões mais pontuais como a escolarização e profissionalização para inserção no mercado de trabalho.

Nota-se uma considerável distância entre a formação que as pessoas com deficiência intelectual têm recebido e a concepção de competência, qualificação e polivalência que o mundo empresarial exige. O ensino profissionalizante nas instituições especiais têm direcionado suas ações à atividades que não contemplam a formação para o trabalho e conta com a falta de reflexão dos profissionais acerca das contribuições daquilo que está sendo ensinado e aquilo que é desejado pelas empresas contratantes (COSTA et al. 2011).

Meletti (2001) ao pesquisar o significado da profissionalização para a pessoa com deficiência intelectual constatou que esta é significada pelos sujeitos e profissionais como uma alternativa ao ócio, forma de obter bom comportamento e, por vezes, uma via de estigmatização, resultando em um rótulo ao indivíduo atendido. A autora tece críticas às instituições formadoras, considerando que produzem uma mão-de-obra alienada e barata em detrimento à formação de um trabalhador independente com suas potencialidades desenvolvidas. Para a autora, as instituições têm se preocupado tão somente com o quanto o deficiente intelectual “pode deixar de sê-lo, com o quanto é ou não normal” ( p. 87).

Na mesma direção, Godke (2010, p. 128) constatou que a formação profissional das pessoas com deficiência estudadas é precária, sendo desconsiderados pelas instituições os fatores que em potencial os qualificam para o ingresso e permanência no mercado formal de trabalho. O autor demonstra que a oferta de profissionalização tem sido pautada em princípios de treinabilidade que atendam aos interesses das indústrias, substituindo assim a formação realmente profissional por uma orientação ao desenvolvimento de competências simplificadas e fragmentadas com vistas à adaptabilidade do sujeito. Neste contexto, as indústrias quando selecionam funcionários para atividades que demandam maior qualificação e domínio, preferem os trabalhadores sem deficiência “pois estes possuem maior escolaridade, formação profissional além de experiências anteriores” (GODKE, 2010, p. 128).

Os estudos aqui citados corroboram, portanto, às preocupações e queixas dos profissionais que contratam acerca da falta de qualificação da pessoa com deficiência para ingresso no trabalho. A instituição formadora por sua vez, atribui às empresas a culpa pelas dificuldades para a inserção da pessoa com deficiência no mercado formal e aponta aspectos negativos referentes às contratações, como falta de solidariedade e flexibilidade, falta de informações acerca da deficiência, cumprimento da legislação sem a preocupação de incluir de fato estas pessoas ao âmbito do trabalho (ARAÚJO; SCHIMIDT, 2006; TOLDRÁ; DE MARQUE; BRUNELLO, 2010).

É este o cenário vivenciado pela pessoa com deficiência intelectual quando decide construir sua identidade no e pelo trabalho, que mesmo contando com leis que garantam seu acesso, não têm necessariamente, as condições para sua permanência e progressão. No entanto, faz-se necessário dar continuidade aos estudos que analisaram a percepção da própria pessoa com deficiência intelectual acerca de sua trajetória profissional, uma vez que é ela que enfrenta e tenta superar diariamente todos os obstáculos aqui mencionados.

Esta compreensão permite ainda dar voz àqueles que sempre precisaram de outrem para ser ouvidos, não sendo reconhecidos como capazes de refletir sobre o trajeto que percorreram até a inserção no mercado de trabalho. Oferecer oportunidades para as pessoas com deficiência intelectual, como sujeitos protagonistas de suas histórias, dotados de potencialidades, de interesses pessoais e profissionais, poderá auxiliar na compreensão do processo de inserção laboral para além do cumprimento de uma determinação legal pelas empresas.

## **4 MÉTODO**

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que delinearão a pesquisa, desde a escolha da metodologia adequada aos objetivos até a forma como os dados foram coletados e analisados.

Destaca-se que todos os nomes mencionados foram substituídos por fictícios garantindo o anonimato e preservação das pessoas, instituições e empresas envolvidas.

### **4.1 A metodologia História de vida em pesquisa sobre deficiência intelectual**

De acordo com os objetivos propostos, este estudo pode ser classificado como Estudo de Caso, cujos propósitos são de proporcionar uma visão geral do problema ou de identificar possíveis fatores que podem influenciá-lo ou mesmo serem por ele influenciado (GIL, 2010) tendo como instrumento para essa compreensão, o método história de vida.

O percurso percorrido até a escolha do método História de Vida não foi simples e desprovido de intencionalidade. Objetivando dar voz àqueles historicamente considerados incapazes de discorrerem e refletirem sobre suas trajetórias, permitindo que assumam o papel de locutores de suas histórias e interpretações é que se optou pela entrevista biográfica do método História de Vida.

Neste método é priorizado aquilo que é importante para o entrevistado e suas percepções sobre o contexto que vivencia. Segundo Augras (2009), é um método adequado quando o pesquisador estuda um público considerado fora dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. A pessoa com deficiência intelectual tem seu discurso considerado “primitivo”, “inculto” ou “incoerente” (AUGRAS, 2009, p. 14) o que resulta em seu isolamento e descrédito. O método História de Vida cumpre, portanto, o papel inverso: dar voz, tornar visível o discurso do outro, sem se preocupar com a veracidade ou não dos fatos, mas compreender como esse grupo pensa, sente, vivencia, como especificado por Glat (2009, p. 26):

Em outras palavras, partindo de uma ótica distinta da tradicional – a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que rotulam –, averiguar até que ponto a condição de deficiente mental afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal.

Buscando alcançar a visão que a pessoa com deficiência intelectual tem de si, de sua formação, de seu trabalho e contexto social, foi estabelecido o que Augras (2009) denomina de diálogo em que a subjetividade do pesquisador esteve presente atuando como estímulo e revelador do discurso do outro sendo, portanto, “duas subjetividades que se enfrentam, se opõem e se completam. A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro” (AUGRAS, 2009, p. 14).

Mas foi preciso superar algumas incertezas em relação ao uso deste método com sujeitos cuja deficiência seja intelectual. Não era possível prever o quão coerente e compreensível poderiam ser suas histórias sem muitas intervenções da pesquisadora. Pautados na concepção de que a “beleza, por assim dizer, desse enfoque é que ‘tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber’ já que seu objetivo é aferir os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida” (GLAT, 2009, p. 30) é que optou-se por esse método, utilizado em outros estudos como apresentados a seguir.

Dentre estes estudos destaca-se o pioneiro trabalho de Glat (2009) que no ano de 1989 deu voz e visibilidade a depoimentos de trinta e cinco mulheres com deficiência intelectual em uma época em que não era comum considerar o que diziam sobre si mesmas e sobre suas vivências de realidade. As mulheres com idades entre 13 e 60 anos relataram sobre suas famílias, vida social, relacionamentos amorosos, dificuldades enfrentadas, mostrando-se capazes de refletir sobre discriminações e desafios constantes no contexto em que vivenciavam. A autora pondera que “cada história contada foi singular, cada experiência relatada única, e em geral similar à de outras mulheres, ditas normais” (p. 146) contrariando a concepção de homogeneidade entre as pessoas com deficiência intelectual ao mesmo tempo em que revela que não são diferentes de mulheres sem deficiência. O referido estudo abriu caminhos para pesquisas posteriores que também ouviram os relatos deste público na área da educação especial.

Kassar (2006) buscou compreender o processo de inclusão de alunos diagnosticados com deficiência intelectual em salas especiais. Para isto a autora reuniu documentos e relatos de professores acerca das crianças diagnosticadas e encaminhadas a esta modalidade. Em contraste, a autora ouviu ainda a versão dos adultos que quinze anos antes, foram as crianças protagonistas de tal situação. A autora destaca a história de Ana que na década de 1980 foi aluna de classe especial tendo como diagnóstico a deficiência intelectual, além de documentos e depoimentos a seu respeito. Ana rememora acontecimentos que marcaram sua trajetória, como o momento de ingresso na sala de educação especial e as falas das professoras sobre as

possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem, desmistificando a concepção de que este público é incapaz de falar por si e a respeito de si:

A memória de Ana, que foi um dia desacreditada, toma voz e conta aspectos da história da educação especial. A luta e as contradições entre as imagens que os professores tinham a respeito das “crianças de classe especial” e a vida vivida de Ana emergem, hoje, pela voz – da Ana adulta, que se recorda e fala (KASSAR, 2006, p. 70).

Carneiro (2007, p. 51) utilizou a História de Vida como estratégia metodológica alegando que “fala-se deles, mas não com eles”. A autora ouviu os relatos de três adultos com síndrome de Down que, contrariando as perspectivas socialmente construídas, trilharam outros caminhos corroborando a tese de que a deficiência é uma condição que se desenvolve a partir das relações que se estabelecem na sociedade. Para a autora, é pelas e nas relações com o outro que serão determinados os limites no desenvolvimento independente de qual seja sua alteração orgânica. Os sujeitos deste estudo não se constituíram como pessoas com deficiência intelectual e se escolarizaram em escolas comuns chegando à formação em nível superior. Os relatos dos três participantes comprovam que as interações e mediações superam até mesmo limites orgânicos resultantes da deficiência. Sobre a experiência, diz a autora:

Porém, o que emergia, era uma narrativa produzida a partir de um diálogo, a partir da presença do outro que indaga, que se torna cúmplice com seus comentários, que possibilita um fluxo de articulações de lembranças/esquecimentos, ideias, juízos de valor, queixas choros, risos e também gargalhadas (CARNEIRO, 2007, p. 58).

Antunes (2012) buscou compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino a partir da percepção dos próprios sujeitos por meio da abordagem História de Vida. A autora relata sobre sua resistência inicial em utilizar este método com pessoas historicamente consideradas incapazes de falar sobre si e de tecer reflexões acerca de suas trajetórias. Durante o percurso, entretanto, constatou a viabilidade do método explicitando a propriedade com que relataram suas vivências e o quanto desejam falar e ser ouvidas.

Glat (2009) explica que a construção de uma história de vida se dá pela maneira como o sujeito representa alguns acontecimentos passados de sua vida que são importantes para a sua situação no presente.

Na perspectiva de conhecer o ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa acerca de suas trajetórias profissionais é que nos tornamos aprendizes da verdade do outro. Buscou-se investigar quais as representações acerca de suas trajetórias até aqui. Em que a escola

contribuiu para o ingresso no trabalho? Em que o trabalho tem contribuído para o seu desenvolvimento?

#### **4.2 O perfil dos participantes**

Adotou-se como critério para seleção dos participantes a composição de uma amostra de conveniência, uma vez que não foram escolhidos aleatoriamente, mas segundo os seguintes aspectos: pessoas com deficiência intelectual inseridas no mercado formal de trabalho e que tivessem formação em rede regular de ensino. Este critério respalda-se no fato de que se encontram na literatura diversos estudos sobre pessoas com deficiência intelectual que se formaram em instituições especiais e ingressaram no mercado de trabalho por meio da intermediação destas instituições, sendo os denominados empregos apoiados. No presente estudo, buscou-se, no entanto, pessoas com vivências em salas comuns de ensino, cujo ingresso no mercado competitivo tenha se dado sem intervenções de instituições, mas decorrente da iniciativa do próprio sujeito, o que permitiria um olhar para as dificuldades e possibilidades desta trajetória sob a sua percepção.

A partir do interesse em investigar essas distintas trajetórias, é que teve início a busca, em princípio no próprio município da pesquisadora, porém não obtendo sucesso.

Diante disso, buscou-se no meio acadêmico, por pessoas que pudessem conhecer histórias que atendessem aos objetivos. Foi quando uma colega de estudos mencionou que ouvira um palestrante que contratara uma pessoa com síndrome de Down discorrendo sobre a importância de proporcionar essa oportunidade. Não foi difícil obter o contato e conversar com o palestrante e empresário contratante, que receptivamente fez o elo entre a pesquisadora e a mãe da participante, abrindo as portas de sua empresa para que a conhecesse em seu ambiente de trabalho obtendo mais informações para a pesquisa. Foi feito o contato por telefone com Aline, mãe da participante e agendado um encontro para que a pesquisadora apresentasse mais detalhadamente a proposta do estudo. Aline aceitou e sugeriu que esse primeiro contato com Laura ocorresse em seu local de trabalho.

Da mesma forma ocorreu a localização do segundo caso, que se deu por meio do conhecimento de outra colega de curso, sobre o participante que é sobrinho de sua amiga. Ao ouvir a descrição das histórias que se procurava, conversou previamente com a tia do sujeito em questão, e obteve autorização para passar o seu telefone de contato. De posse do telefone foi realizado contato com a avó do participante e em segundo contato também por telefone,

foi agendado diretamente com o participante, um encontro presencial para explicação do projeto e realização do convite para participação na pesquisa.

A pesquisa começou a se delinear a partir da história de Laura, uma jovem com síndrome de Down habitante de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo. Laura estudou na APAE até os catorze anos. Insatisfeita com a evolução da filha, a mãe Aline a matriculou em uma escola regular, nas classes especiais, onde permaneceu por muitos anos. Aos 21 anos, considerada com idade avançada para a turma, foi transferida para outra escola que aceitava alunos com deficiência em salas comuns, com alunos considerados “normais”. Nas salas regulares Laura prosseguiu sem reprovas do quinto ao oitavo ano, completando o ensino fundamental aos 26 anos. Fez cursos profissionalizantes, como o de massagista que possibilitou o ingresso no mercado de trabalho. Laura tem 35 anos e trabalha em uma farmácia homeopática há nove anos, e realiza diversas funções como o serviço de banco, manipulação de florais, massagens, entre outros. As funções realizadas por Laura exigem habilidades sociais e cognitivas, contrariando o que comumente se observa quando a este público são reservados serviços mais simples e mecânicos.

O interesse pela história de Laura suscitou o seguinte questionamento: o que contribuiu para o sucesso de sua diferente trajetória? Compreender sua percepção sobre o que a levou a assumir um papel distinto daquele esperado pela sociedade, tornou-se um grande interesse, uma vez que

[...] pessoas rotuladas como deficientes mentais se apresentam mais dependentes e incapacitadas do que seria resultante de sua condição orgânica, por terem aprendido a desempenhar o papel de deficientes. Como esses indivíduos são geralmente assim classificados logo após seu nascimento ou nos primeiros anos de vida, são socializados em uma situação de desvantagem – como pessoas estigmatizadas. Isso afeta sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de aderência e fidelidade ao papel que lhes é atribuído (GLAT, 2009, p. 23).

Assim, o perfil dos participantes foi definido *a priori* e foi se consolidando a partir do conhecimento da história de Laura, e posteriormente de Caio, um jovem com deficiência intelectual que trabalha em uma empresa multinacional, situada em uma cidade do Paraná. Caio tem 25 anos e sempre estudou em escolas regulares desde a educação infantil. Ao ingressar no ensino fundamental, foi encaminhado a fazer testes para que estudasse em salas especiais. No entanto, os profissionais que o atenderam concluíram que teria condições de aprender em salas comuns. Caio cursava o ensino médio em modalidade de ensino para

jovens e adultos até o momento das entrevistas, e fez cursos profissionalizantes de informática e reposição. Em seu trabalho, Caio realiza funções que exigem a formulação de conceitos abstratos, como o sistema de medidas, entre outros, desmistificando a concepção de que a este público só podem ser oportunizados serviços braçais e mecânicos que não exijam a capacidade de abstração.

As duas histórias aqui apresentadas revelam diferentes trajetórias, com suas singularidades e especificidades próprias, mas que semelhantemente se delinearam em direção à realização no e pelo trabalho, tornando a percepção de sujeitos únicos e históricos o ponto central de nossas reflexões.

### **4.3 Coleta de dados: as entrevistas**

O primeiro contato foi com a mãe de Laura por telefone. A mãe aceitou prontamente agendar uma visita afirmando que a filha aceitaria com prazer conceder as entrevistas. No caso de Caio, a escolha da data para o primeiro encontro foi discutida diretamente com ele, também por telefone. Aceitou com muito entusiasmo e ficou aguardando o segundo contato. Com cada participante foram realizados três encontros, sendo o primeiro para expor os objetivos da pesquisa, esclarecimento sobre o método e para obter a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nos dois encontros posteriores que ocorreram no período de dezembro a janeiro de 2017 foram realizadas as entrevistas.

Cada entrevista teve duração média de cinquenta minutos e foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes. Em seguida, foram transcritas na íntegra, respeitando as repetições, pausas e vocabulário. Não houve um roteiro de questões pré-definido, mas um temário indicando os assuntos de interesse da pesquisa, como Escola e Trabalho, embora os participantes pudessem optar por falar ou não de tais temas, assim como acrescentar outros de seu interesse. Também foi esclarecido que as entrevistas aconteceriam na forma de um diálogo e que poderiam falar sobre assuntos que considerassem importantes.

As entrevistas com Laura ocorreram em sua casa em um cômodo reservado e sem interferências. Com Caio, ocorreram na casa da avó com quem morou até um ano atrás. A presença da avó foi constante sob a alegação de que o mesmo poderia precisar caso não se lembrasse de alguma informação.

Cada diálogo se iniciava com uma frase: “Conte como é a vida lá no seu trabalho” e a partir disso, os participantes discorriam sobre o que consideravam importante no trabalho, escola e cursos.

No início das entrevistas não foi tão fácil manter diálogo. Os participantes pareciam não entender com clareza o que se pretendia e se preocupavam sobre o que exatamente deveriam falar. Houve ainda muitas respostas curtas, exigindo perguntas mais diretas. Também não foi fácil manter “uma escuta respeitosa” como sugere Augras (2009). Ao ouvir o início da primeira gravação foi possível notar ansiedade por parte da pesquisadora ao completar frases, fazer comentários ou explicações. Houve ainda fatos inesperados, como o choro repentino de Laura ao se lembrar da escola e a emoção diante do relato de Caio quando narrou uma cena em que se sentiu discriminado. No entanto, no decorrer das entrevistas foram se constituindo as narrativas, tímidas inicialmente, mas, à medida que se adquiriu confiança, os discursos tornaram-se espontâneos, por vezes emocionados e indignados, outras, descontraídos e reflexivos.

#### **4.4 A análise dos relatos**

As entrevistas transcritas foram revisadas no intuito de transformá-las em um texto narrativo, mantendo-se, porém, a versão original. O texto foi desmontado e fragmentado na busca por conhecer novos sentidos e examinar detalhes ocultos, gerando o que Moraes (2003) denomina de caos. Estes fragmentos resultaram em três grandes eixos. Objetivando sanar a descontextualização ocorrida durante a fragmentação do *corpus*, fez-se necessário adequar algumas narrativas de eixos anteriores ou posteriores à sequência do novo texto, tornando o sentido o mais claro possível.

Assim, das narrativas emergiram os seguintes eixos de análise: **Eixo 1: Escola; Eixo 2: Trabalho; Eixo 3: Deficiência.** Em cada eixo temático buscou-se interpretar e produzir novos sentidos uma vez que, não estão prontos e dados no texto, emergindo os temas de discussões desse estudo.

Há diferentes formas metodológicas para que o pesquisador defina os temas de análise, sendo que no presente estudo utilizou-se o método Indutivo em que se parte do particular ao geral, constituindo-se as denominadas Categorias Emergentes (MORAES, 2003). Neste método, as categorias são construídas a partir do envolvimento com os dados e análise minuciosa das informações neles contidas. Este processo permite ao pesquisador estar

sensível à construção do novo, desvendar as categorias até então veladas e relacioná-las com as concepções teóricas. Deste envolvimento com os dados e com o conhecimento dos novos sentidos atribuídos ao *corpus*, resultam novas compreensões sobre o fenômeno estudado, assim como as descrições e interpretações que constituem o que Moraes (2003) denomina de metatexto. No caso desse estudo, denominou-se os Temas Emergentes.

Nos discursos sobre o eixo **Escola** constatou-se a contradição que difere uma educação que visa preparar o sujeito para o mercado, preocupando-se em adequá-lo a determinadas funções, em detrimento de uma formação para o trabalho, em que são valorizados conhecimentos científicos e práticos, resultando em uma compreensão crítica de todo o processo e suas implicações:

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160)

Vygotski (1997) aponta como traço distintivo do trabalho humano, o conhecimento prévio dos resultados finais que coincidem com aqueles previstos idealmente. Uma educação pelo trabalho assim constituída, desperta o interesse e a compreensão do aluno, provendo ao mesmo o sentido a uma real necessidade.

Ao falar sobre o eixo **Trabalho** duas concepções permearam os discursos dos participantes. A primeira é uma concepção de trabalho que humaniza permitindo o desenvolvimento de funções cognitivas mais elaboradas, assim como relações especificamente humanas resultando em um sujeito crítico, capaz de refletir sobre a realidade que vivencia e de modificar e modificar-se por meio de sua atividade. Para Saviani (2007) o trabalho faz parte da essência humana, não sendo, entretanto, qualquer trabalho, mas aquele que age sobre a natureza transformando-a em prol de suas necessidades. Assim, segundo o autor, o trabalho é um feito humano, produzido historicamente pelo próprio homem. O que produzem e o modo como produzem coincide, nesta perspectiva, com o que são ou com o que se tornaram. A segunda concepção de trabalho leva-nos a contemplá-lo como princípio de desumanização em que o sujeito cumpre movimentos mecânicos sem ter consciência do porquê e para quê de sua atividade, tornando-se passivo e alheio ao que produz, destituindo-se de sua própria essência humana.

Por fim, sob o eixo **Deficiência** identificou-se nos relatos duas visões distintas acerca da mesma: aquela que é centrada apenas no fator orgânico e limitações dele resultantes e a

que considera a condição social e concepções acerca do desenvolvimento. A respeito desta última, Omote (1994, p. 68-69) afirma que:

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes.

Diante do exposto, denominamos os seguintes temas emergentes: Formação para o Trabalho e Preparação para o Mercado; Trabalho como Princípio de Humanização e Trabalho como Princípio de Desumanização; Deficiência como Condição Biológica e Deficiência como Condição Social.

**Quadro 1:** Estrutura e Distribuição dos Temas Emergentes

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS EMERGENTES
1 ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação para o trabalho</li> <li>• Preparação para o mercado</li> </ul>
2 TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho como princípio de humanização</li> <li>• Trabalho como princípio de desumanização</li> </ul>
3 DEFICIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiência como condição social</li> <li>• Deficiência como condição biológica</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela autora

## 5 RESULTADOS: AS HISTÓRIAS DE VIDA

Para Smolka (1995) é pela linguagem que o homem fala sobre si e se (re) conhece, no entanto, de acordo com a autora, nem sempre a linguagem comunica e está transparente diante do outro, ou as palavras enunciadas não podem ser significadas.

Nessa relação com as palavras e seus possíveis significados, Vygotsky (2009) explica que para compreender o discurso do outro, não basta compreender apenas as palavras enunciadas que são passíveis de mudanças em seus sentidos de acordo com o contexto, mas deve-se ir além, compreender o pensamento de quem fala, e não somente, faz-se necessário compreender suas motivações, necessidades, interesses, emoções que influenciam atribuindo novos sentidos ao falar e pensar de cada indivíduo.

Sobre o complexo sistema de linguagem, portanto, Smolka (1995, p. 20) pondera que “ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos [...]”. Na busca por compreender as necessidades e motivações que levam pessoas com deficiência intelectual à atribuírem sentido ao trabalho, bem como seu papel no desenvolvimento desses sujeitos, é que nesta seção, encontram-se as histórias narradas por Caio e Laura.

Em alguns momentos aparecem também, as vozes de Dona Lourdes, avó de Caio, e Aline, mãe de Laura, que se misturam, contextualizam, participam, contribuem direta ou indiretamente ao diálogo, tecendo as histórias e construindo as significações. Mesmo não sendo objeto de análise, considerou-se a relevância dessas vozes, que ganharam corpo e deram vida, constituindo muito do que há em Caio e Laura. Por isso, a decisão de entrevistá-las, valorizando as marcas humanas que imprimiram nas histórias analisadas, e diminuindo os anseios e interferências durante o diálogo com os sujeitos dessa pesquisa.

A primeira história aqui apresentada será a de Caio. Sua maior dificuldade ao narrar suas vivências foi superar a timidez, talvez acentuada pela constante presença e intervenções da avó. Em sequência, segue-se a história de Laura, desenvolta e alegre gosta de narrar suas experiências, especialmente quando se referem ao seu trabalho, mesmo diante das limitações na comunicação, na fala e na compreensão, que supera com muito empenho.

Em comum, os atores e autores destas histórias têm o desejo de falar e de serem ouvidos. Tanto Caio como Laura, aceitaram falar sobre suas vidas de imediato e sem hesitação. Mesmo com escasso tempo livre, ambos generosamente disponibilizaram finais de semana para participarem da pesquisa. Em nenhum momento mostraram-se cansados ou

quiseram interromper as entrevistas, que foram sempre finalizadas pela pesquisadora ao perceber o ponto de saturação.

Os textos são aqui apresentados em itálico para diferenciar os discursos dos sujeitos da fala da narradora. Após as narrativas, são apresentadas algumas reflexões, buscando construir novos significados, semelhanças, singularidades em cada história de vida. Concordando com Smolka (1995, p. 20), admite-se que “os processos de significação transcendem a linguagem falada, mas indagamos se e como haveria significados (conhecimento, história, sentido) sem linguagem (Palavra/Verbo)”.

### **5.1 Impressões do pesquisador**

A primeira impressão sobre Caio sentado à mesa, ouvindo atentamente as explicações sobre a pesquisa, foi de que se trata de um rapaz muito gentil e instruído. Sua fala articulada, seus conhecimentos sobre diversos assuntos e a capacidade de significar determinados episódios, gerou a dúvida se seria uma pessoa com deficiência intelectual. A existência de um laudo atestando a deficiência e o ingresso no trabalho por meio da lei de cotas são indicadores que quase não condizem com a postura de Caio, ou ao menos, com a postura que a sociedade espera dele.

Entretanto, no decorrer dos encontros, foi possível constatar que Caio apresenta indícios de que de fato exista a deficiência. Entre esses aspectos, destaca-se o tom infantilizado com que trata determinados assuntos. Como por exemplo, certa ocasião em que foi agredido por um colega de trabalho, e afirma categoricamente que o agressor foi “corrigido” pela mãe “apanhando” para que não mais repetisse o fato. Pode-se destacar ainda, as demonstrações exageradas de afetividade, sejam essas físicas ou verbais, como atribuir à pesquisadora o título de “melhor amiga” já no segundo encontro. Transita de um assunto ao outro com facilidade deixando muitas vezes de concluir seu discurso, em outros momentos, repete o mesmo assunto parecendo não se dar conta do que já foi dito.

Caio apresentou dificuldade em compreender o formato das entrevistas. Esperava que eu perguntasse o tempo todo, mantendo silêncio total em vários momentos, e, exatamente nesses momentos, ocorriam as intervenções da avó, buscando explicar e até mesmo induzir suas respostas na tentativa de suprimir o silêncio instaurado. Foi comum frases como “*ele não entendeu o que você quis dizer*” ou “*ele disse isto, mas não é bem assim...*”. Dona Lourdes precisava falar e também ser ouvida, afinal, é parte de Caio. Diante dessa necessidade foi

tomada a decisão de dar a ela esse espaço em uma entrevista que perdurou trinta minutos, e que posteriormente, complementou em muito as informações de Caio. A constituição da narrativa de Caio é permeada por informações concedidas por dona Lourdes, que não foram, porém, objeto de análise, mas como já dito, de contextualização sendo extraídos somente dados que complementassem a caracterização do sujeito pesquisado.

O fato de também poder expor suas vivências com Caio e seus pontos de vista, resultou em maior confiança em relação à pesquisadora e, conseqüentemente, em menos intervenções, que não desapareceram totalmente, mas significativamente. A avó mantém em relação ao neto, atitudes protecionistas por vários fatores, como a ausência da figura paterna, a inexperiência e juventude da mãe, as convulsões e necessidade de controle com medicamentos, a deficiência intelectual, e as conseqüências sociais. Dona Lourdes se demonstrou desde o início, muito disponível e atenta ao desenrolar das entrevistas. Seu olhar desconfiado à pesquisadora que interroga seu neto demonstra a necessidade de proteger alguém que não poucas vezes sentiu-se vulnerável diante de uma sociedade organizada para os ditos normais. Dona Lourdes buscava interpretar as intenções da pesquisadora a Caio, assim como, traduzir os anseios de Caio, fazendo uma espécie de ponte entre algo que conhecia bem e algo que pretendia desvendar.

No primeiro encontro, tomamos um café, conversamos sobre as intenções da pesquisa e Caio demonstrou o interesse em participar. Foi um encontro rápido em que se formaram as primeiras impressões de ambas as partes, e também delicado, por não se saber o quanto Caio tinha consciência acerca da deficiência, e de que maneira poderia se tocar no assunto. Foi preciso cuidado para introduzir o termo, em princípio mencionando que se buscavam histórias de pessoas que superaram obstáculos para ingressar no trabalho e percebendo a abertura e confirmação de que houve obstáculos a serem superados, é que por fim, mencionou-se o termo deficiência intelectual mais objetivamente.

Devido à inexperiência com o método e a condição dos participantes, a entrevista não foi totalmente aberta, por vezes foi necessário intervir para que o diálogo se estendesse. Após ser realizada a primeira entrevista, transcrita e ouvida, surgiram novas questões, como respostas muito curtas, pontos a serem esclarecidos, objetivos que não foram alcançados. Daí a necessidade e decisão de um terceiro encontro, em que foram elaboradas outras formas de abordar o tema em questão, objetivando esclarecer os pontos analisados da entrevista anterior e fornecer o que denominamos de pistas para esclarecer os aspectos que Caio não compreendia, sendo necessária nesses momentos, a intervenção da pesquisadora. Quando

solicitado a contar como era a vida no trabalho, como exemplo, Caio não compreendeu, questionando se deveria falar sobre o horário em que entrava na empresa. Então as pistas cumpriram o papel de especificar melhor os temas que eram amplos, no caso do trabalho, criando subtemas como “o que você gosta ou não gosta no trabalho” “se vivenciou momentos de discriminação”, entre outras. A partir daí, sanadas as dúvidas, as conversas foram se tornando repetitivas e fugiam constantemente ao tema, chegando então o momento de encerrá-las.

Já com Laura, as evidências da deficiência estão presentes nos traços físicos, embora não impliquem necessariamente em evidências intelectuais, atestando apenas a síndrome de Down. A deficiência mais evidente nas características de Laura, impossível de ser escondida ou disfarçada tornou, em grande medida, a abordagem sobre o tema bem mais fácil do que com Caio.

Por telefone fui convidada por Aline, mãe de Laura a conhecê-la em seu ambiente de trabalho, e foi lá que nos vimos pela primeira vez. Foi possível basear-me não apenas em seus relatos, como no caso de Caio, mas também em observações. As vozes dos colegas de trabalho, do empresário que a contratou, também contextualizaram as narrativas de Laura acrescentando informações a respeito de sua postura no ambiente de trabalho.

Embora Aline concedesse total privacidade e confiança, também optou-se por entrevistá-la, pois tinha muito a dizer, o que permitiu contextualizar alguns pontos não esclarecidos, como a escolarização, complementando a caracterização de Laura. No caso de Laura, também há um ambiente familiar protetor, no entanto, sem acarretar em insegurança, ao contrário, as figuras do pai e da mãe, inspiram-na a crescer, ser crítica e questionadora, agir por si só, sabendo que pode recorrer ao seu porto seguro sempre que necessário. A mãe age como figura central, que acalma, centraliza, como a própria Laura diz, ajudando-a a identificar e lidar de forma correta com suas emoções.

Esse primeiro encontro durou um dia inteiro, foi possível acompanhá-la no trabalho, na rua, em casa. Almoçamos e jantamos juntas. Conversamos sobre projetos e futuro. Viagens e compras. A primeira impressão era de estar diante de uma mulher, com objetivos de realizações pessoais e profissionais, porém com grandes obstáculos, como o de provar a colegas de trabalho e familiares que não é mais uma menina!

Embora a mãe seja a maior incentivadora de sua independência e autonomia, sendo a principal responsável por todo o seu percurso nesse processo de constituição e desenvolvimento enquanto humano e não “deficiente”, por vezes é flagrada se referindo a

filha de trinta e cinco anos como criança, adolescente ou menina. Da mesma forma, as funcionárias da farmácia em que trabalha a chamam de “princesa”, “lindinha”. Esse tratamento infantilizado, muito comum quando dirigidos a pessoas com deficiência intelectual, em alguns momentos é incorporado aos discursos de Laura, destoando da mulher decidida que se apresenta no primeiro encontro e em outras ocasiões.

Após esse intenso contato ocorreu o segundo encontro para a primeira entrevista formal, gravada. Houve então o imprevisto: a recusa de Laura a falar sobre o tema escola. Considerando um tema importante para a compreensão de sua trajetória, houve uma nova tentativa em um terceiro encontro, dessa vez, obtendo sucesso. Foi preciso cautela, e mais uma vez, elaborar outra maneira para abordar a questão. Iniciamos a conversa com a temática da infância em que Laura contou de forma descontraída sobre as brincadeiras, amizades, e aos poucos introduzindo sutilmente proximidades e relações com “colegas de escola” até que consequentemente, discorresse sobre o assunto com tranquilidade. Nesse mesmo dia ocorreu a entrevista com a mãe, Aline. Assim como com Caio, ao notar o ponto de saturação em que as informações se repetem ou fogem ao foco, foi tomada a decisão de encerrar com três encontros.

As entrevistas com Laura também tiveram alguns entraves. Os silêncios eram menores se comparados aos momentos com Caio pelo fato de Laura ser muito espontânea, desinibida, e gostar de conversar, porém fugia com frequência dos temas, além da dificuldade na fala que tornava por vezes incompreensíveis algumas palavras. Com o tempo estes obstáculos foram superados por ambas as partes, Laura mantendo-se mais focada aos temas, a pesquisadora, adaptando-se às trocas de fonemas e ritmo pausado de sua fala.

A capacidade de dominar a linguagem e de significar as suas ações próprias, bem como em atribuir sentido às ações dos outros, são, portanto, os maiores destaques em Caio e Laura, o que os tornam sujeitos historicamente diferenciados de outros tantos com deficiência intelectual que vivem as consequências de terem especificamente esta a área mais prejudicada pela deficiência. Esta capacidade os leva a superar as dificuldades mencionadas tornando-as pequenas diante da riqueza de seus relatos.

## 5.2 A história de Caio

A primeira entrevista com Caio aconteceu em um domingo chuvoso logo pela manhã. Embora estivesse no horário estipulado, Caio já aguardava ansioso na calçada em frente a casa. A avó, dona Lourdes, havia preparado um café da manhã para que tomássemos antes de iniciar o diálogo e sugeriu que o mesmo acontecesse nesse local. Dona Lourdes permaneceu ao lado em uma pequena cozinha com seus afazeres. Da janela, ouvia nossas conversas e em algumas ocasiões se manifestava, ora surpresa com o relato de Caio, ora com discordância em alguma fala do neto.

Dona Lourdes é professora de matemática, hoje aposentada, e foi quem tomou conta de Caio desde bebê. Os pais se separaram logo após descobrirem a deficiência o que fez com que dona Lourdes assumisse a responsabilidade perante o neto. A mãe, Luciana, na época ainda adolescente, permitiu que a avó ocupasse o seu papel na tomada de decisões e na criação do filho.

Caio é um jovem sério, tímido, mas comunicativo. Desde o primeiro contato se mostrou muito interessado em participar das entrevistas. Ele tem vinte e cinco anos e trabalha em uma empresa multinacional. Sua trajetória com a deficiência foi marcada aos cinco meses de idade quando teve a primeira convulsão. Sofreu várias outras e recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual. Logo em seguida, o pai foi embora de casa, segundo o relato de dona Lourdes, por não suportar conviver com o diagnóstico. Desde então, não buscou notícia alguma sobre o filho, segundo o relato da avó, e Caio criou sua própria explicação para o relacionamento com o pai:

*O meu pai, também eu vejo ele de vez em quando, só que é meio difícil de eu ver ele, está fazendo serviço fora.*

*Ah... teve dia que ele veio assim no meu aniversário, mas tem ano que ele não vem. Acontece alguma coisa no serviço que não dá certo e não dá pra vir (CAIO).*

Caio sempre utilizou os serviços de fonoaudiólogos e psicólogos, em casa, a avó auxiliava nas tarefas escolares. Após alguns anos, a mãe casou-se novamente e teve outro filho, hoje, com cinco anos. Caio permaneceu morando com os avós em um confortável sobrado e em seu tempo livre gosta de auxiliar o avô em suas produções em um sítio da família, assim como pescar e ajudar na colheita de verduras, legumes e frutas. Recentemente a

mãe de Caio passou por novo diagnóstico na família: o filho mais novo tem autismo e, coincidentemente, houve uma nova separação entre o casal. Há cerca de um ano, Caio passou a morar com a mãe e o irmão em um apartamento. Entretanto, não esconde sua preferência pela casa dos avós onde passa os finais de semana:

*Ah, lá em casa que é meio complicado porque agora minha mãe tem outro menino, tem o João Miguel e aí é complicado. Ele é meio chato, bate na minha mãe e quando eu vou pra educar ele, ela acha ruim. Teve um dia que ela me acordou quase duas horas da manhã, porque ele vomitou. Eu fui trabalhar com cara de sono. Tive que acordar seis horas com sono ainda. Ela fala: “não bufa, não rateia”. Com aquela voz alta dela (CAIO).*

Iniciamos a conversa sobre a trajetória escolar que sempre ocorreu em salas regulares. Mesmo consciente das dificuldades que enfrentaria, a família nunca optou por instituições especiais, certos de que superariam os obstáculos impostos. A avó pautou sua decisão no prognóstico de profissionais que garantiram que Caio teria condições de se desenvolver em escolas comuns. Dona Lourdes conta que Caio inclusive foi encaminhado a fazer um teste para estudar em escola especial e foi lá que disseram que ele poderia estudar em escola comum:

*Eu entrei na escola com sete anos. Antes eu ia na creche. Entrei na creche com dois e até os meus cinco anos eu fiquei na creche. Com sete eu estava no ensino fundamental, pra depois sair e ir pra outra escola.*

Durante o período em que esteve na educação infantil, Caio não se recorda de dificuldades sejam elas pedagógicas ou de interações entre colegas e professores. No entanto, com o ingresso no ensino fundamental, surgem os primeiros desafios:

*Antes de ir pra aula eu fazia o reforço. Eu fazia primeiro a caligrafia, antes de aprender a escrever... essas coisas. Depois que eu passava para as salas.*

*Na história, quando eu estava com dificuldade eu rasgava e começava tudo de novo... eu via no site, pesquisava. A professora de história não ajudava. Quando eu precisava de um trabalho, minha mãe ia lá, entrava no site pra procurar pra mim.*

*Matemática, gravar cálculo era difícil (risos). Em português eu era mais ou menos, fazer resumo...(risos). Mas eu gostava da geografia. Matemática tem umas coisas que eu sei fazer. Eu gravei a tabuada pra fazer problema com tabuada. Educação física eu gostava, artística, isso eu gostava. Química eu gostava também. Eu fui até o primeiro ano do ensino médio, porque eu reprovei uma vez no primeiro ano do ensino médio. (CAIO).*

Pergunto a Caio sobre sua relação com colegas e professores e embora tenha boas experiências de amizades, um fato parece ter marcado sua trajetória escolar:

*Ah, com os professores eu até ia bem, só com a de artística que eu não ia bem não. Eu fiz um trabalho certo e ela pegou e rasgou na minha frente e dos meus amigos. Eu tinha feito certo, era aquele de fazer traço e pontinho. Eu fiz certo pra ela, e ela pegou e rasgou na minha frente e dos meus amigos.*

*Aí eu chorei, eu cheguei em casa chorando. Teve que um amigo meu ir lá me chamar e falar: “Caio, a professora quer falar com você”. Eu fui lá na sala de vídeo, lá onde ficam os professores, sala dos professores. Aí ela falou assim: “Caio, você está brincando com a minha cara?”. Eu falei: “Não”.*

O fato relatado por Caio, causa ainda muita angústia em si e na avó, que o ajuda a lembrar, descrevendo detalhes sob seu ponto de vista, como a forma abalada com que Caio chegou em casa, e a dúvida que teve em relação a falar sobre o ocorrido com a professora ou não. No entanto Caio deixa claro, que o episódio foi um fato isolado:

*Nunca fizeram isto! Só essa de artes. Eu me dava bem com os outros professores, só com essa de artes que não.*

*Os outros ajudavam quando eu não sabia resolver um problema, eles vinham, explicavam pra mim: “Caio é assim que se resolve, quero que você faça assim”, aí eu entendia e resolvia do jeito que eles falavam que era pra fazer.*

*Meus amigos eram legais comigo lá. Eles me defendiam lá no colégio. Minha amiga Thaís que me defendeu no dia em que a professora fez aquilo comigo. Ficou com vontade de bater nela. De tanta raiva que ela ficou dela, nem chegou a falar nada. Um amigo meu que falou: “Coitadinho do Caio professora, você vai fazer isso?” Ah, ficou brava e rasgou. Rasgou na frente de todo mundo! Rasgou! Depois daquele dia que ela fez aquilo comigo eu não aguentei não, fiquei desanimado. Fiquei um ano sem estudar. A minha amiga Cíntia que me falou: “Vai na EJA Caio”. E eu fui (CAIO).*

Na percepção de Caio, foi ridicularizado pela professora na frente dos colegas, o que quase colocou um fim a sua trajetória escolar. Retomou os estudos um ano mais tarde, por incentivo de uma amiga em uma modalidade de ensino para jovens e adultos. Nesse novo segmento, recebe um atendimento individualizado que faz parte da Educação Especial, em que tem mais tempo para cursar cada disciplina, de acordo com suas necessidades, além de uma atenção exclusiva onde permanecem em sala apenas Caio e a professora. Para ter acesso à atenção individual, dona Lourdes diz que precisou levar o laudo que comprovasse a deficiência intelectual.

*Eu acho que com dezoito anos eu parei de estudar lá nessa escola, acho que foi em 2010 que eu parei de estudar... não... foi em 2009. Eu parei de estudar porque não estava conseguindo acompanhar no coletivo lá. Ah, as professoras não tinham tempo lá não! Muito aluno lá nessa escola. Em 2009 eu parei de estudar e retornei em 2010, mas foi lá na EJA que eu voltei (CAIO).*

Caio troca o ensino regular a que sempre frequentou pela modalidade de educação especial, trocando ainda a companhia dos colegas de turma, trabalhos em grupos, pela sala silenciosa em companhia apenas da professora:

*Aí fui pra essa escola que tem o ensino individual e tem o coletivo. Faltam duas matérias e então eu me formo.*

*Eu estou indo bem lá nessa escola. Estou fazendo ensino individual essas matérias que faltam. É só você e a professora. Tem a professora pra ensinar. Sozinho com ela. Quando eu tenho alguma dificuldade em algum exercício eu vou e falo com a professora, tenho uma atenção maior.*

Além da atenção maior, Caio sente-se bem nessa escola e gosta de seu ambiente:

*A escola lá é boa. Tem dia que servem feijoada pra nós, purê, polenta, arroz com picadinho de frango.*

*Tem dia que eu entro às seis e quarenta. Tem dia que eu tenho três aulas, tem dia que eu tenho todas as aulas. Vai depender do dia da semana que cai às matérias.*

*Vou de ônibus. Mas tem dia que a minha mãe me leva. É longe! Eu tenho que descer do ônibus pra poder ir, e subir a pé (CAIO).*

Pergunto se em algum momento durante sua trajetória escolar, os professores falaram com ele sobre o tema trabalho ou deram alguma orientação para escolha de profissões:

*Nenhum professor chegou a conversar comigo sobre trabalho. Nem à noite. Nunca chegou a comentar isso comigo. Ah queria que me explicasse... eu queria né mas isso nenhum professor lá no Conrado Dias explicou pra mim. Como que é o trabalho, de onde vem a palavra, mas eles não ensinam não. Aprendi lá na EJA, na sociologia. É só a sociologia que ensina. Fala sobre trabalho, política, um monte de coisa. Fala que na época as crianças também trabalhavam nas fábricas, contaram desde o início do trabalho, mil oitocentos e pouco, mil e setecentos, mil e oitocentos e pouco. As crianças ajudavam nas fábricas (CAIO).*

Insisto com Caio, perguntando se não há na escola algo que tenha aprendido e que o auxilie nas atividades em seu trabalho:

*Os cálculos que eu estou aprendendo, eu uso no meu trabalho, os cálculos eu uso. Na hora que eu vou montar a proteção que é a medida, tem que medir tudo certinho (CAIO).*

Pergunto sobre os cursos profissionalizantes:

*Fiz um curso de informática. Aprendi formatar, entrar num site, essas coisas eu aprendi. Ah, por enquanto não me ajuda em nada no trabalho, por enquanto não.*

*Aí eu fiz um curso pra primeiro emprego. Cada um tinha, acho que duas ou três áreas lá. Tinha, acho, que tecnologia, repositores e administração. Eu entrei na área de repositores. Foi de dois a três meses esse curso. Me ajudou. Eu aprendi como fazer o serviço certo para o cliente, pra ele não achar ruim com a gente. Ah um monte de coisa eu aprendi. É mais da parte do funcionário com o cliente. Como se relacionar com ele.*

*Eu quero fazer um curso de mecânica. Depois que terminar o colégio, porque agora curso tem que ter o ensino médio completo. Colocou essa lei agora. Se eu não terminar nesse ano eu termino no outro, porque a matemática é demorada.*

*Quero fazer uma faculdade de engenharia mecânica. Eu gosto. Arrumar coisas eu gosto. Eu conheço o marido de uma amiga minha, que ele arruma carro, moto. Eu tenho uns amigos lá da firma que arrumam as máquinas (CAIO).*

Caio tece planos para o futuro e afirma que trabalhar sempre fará parte de sua trajetória. Demonstra gostar muito do seu trabalho e conhecer bem a empresa. Mesmo antes de iniciarmos formalmente a entrevista, já falava orgulhoso de como a empresa é grande e o nome das cidades e países em que tem as filiais. Fala sobre o que a empresa produz, sobre o processo de produção e sobre todos os benefícios concedidos aos funcionários, como vale-

alimentação, cestas de final de ano, festas de confraternização, entre outros. Pergunto se já pensou em receber algum benefício em detrimento ao trabalho e sua resposta demonstra que o trabalhar representa para si muito mais que o dinheiro:

*Decidi que tinha que trabalhar por causa de ter que pagar as contas, ajudar em casa, então, o único jeito de pagar, é trabalhando. Eu não trabalho só por diversão, eu trabalho porque eu quero, porque eu gosto. Se eu não gostasse de trabalhar eu estava na rua andando por aí.*

*Eu sempre quis trabalhar. Agora vou receber um apoio financeiro sem fazer nada?*

*Ah... eu vou continuar trabalhando do mesmo jeito. Se quiser dar apoio financeiro pode dar, mas eu vou continuar trabalhando do mesmo jeito! Se quiser me aposentar, pode aposentar, mas eu vou trabalhar do mesmo jeito! (CAIO).*

Dona Lourdes identifica no trabalho para o neto, aspectos para além do dinheiro, como a possibilidade de provar que possui capacidade de desenvolver-se, relatando que:

*A tia dele queria que eu arrumasse documento pra ele receber um benefício. Eu falei: “mas ele é são”. Nós até chegamos a preparar os documentos, mas o médico perito falou: “Este menino tem condição pra trabalhar, eu se fosse a senhora não aposentava ele não, porque ele tem condição, a senhora deixa ele estudar mais...” daí eu rasguei os papéis, joguei tudo fora (DONA LOURDES – avó de Caio).*

Dona Lourdes demonstra o conceito de que o neto é saudável, portanto apto ao trabalho, negando-se a vê-lo como doente o que o impediria de se constituir como alguém autónomo, independente, que contribui ativamente para a sociedade, família e a si próprio. O conceito da avó sobre a deficiência não vista como doença ou entrave para o trabalho, e o diagnóstico médico positivo em relação às suas possibilidades, são fundamentais no percurso que tem a vida de Caio que sempre encontrou no trabalho, um sentido muito além do aspecto financeiro:

*Desde cedo já ganhava meu dinheiro, mas era pouco. Eu vendia frutas, verduras, legumes, geladinho. Geladinho eu vendia quando estava calor. Eu saía na rua vendendo geladinho. Mandioca eu vendia também.*

Mesmo não dependendo do trabalho para sobreviver, financeiramente falando, Caio sempre buscou atividades que oportunizassem sua independência, e nem sempre, com boas experiências:

*Eu comecei trabalhar com 16 anos no mercado, no comecinho eu gostei, mas depois pedi as contas e saí.*

*Uma vez me deixaram sem comer. Exploravam. O salário era feio.*

No entanto, não aceita a exploração e discriminação como fatos inerentes ao trabalho. Caio persiste e consegue se realizar por meio de sua atividade laboral, encontrando para isso, um ambiente de respeito e acolhimento.

*Faz seis anos que eu trabalho nesta empresa. Foi a minha tia que arrumou pra mim. Minha mãe que ajudou a fazer o currículo, aí minha tia levou. Eu fiz a entrevista com a menina lá do RH e depois com o supervisor. Só perguntou... foi com a mulher do RH a primeira entrevista. Perguntou onde que eu trabalho, eu falei que trabalhei no almoxarifado. A outra entrevista foi com a mulher do RH e com o supervisor. Eles perguntaram com o que eu mexia... daí me levaram pro setor pra eu conhecer. Iam me levar pra outro lugar, mas depois a minha tia ficou com medo de lá, daí me colocaram aqui.*

O relato de Caio apresenta mecanismos de proteção, muito comuns em familiares de pessoas com deficiência. A mãe o ajuda a elaborar o currículo, a tia o entrega. A tia, também funcionária da empresa, intervém quanto ao setor em que é colocado. No entanto, em determinado momento, desvencilha-se das intervenções familiares e passa a conquistar seu

espaço pelas suas próprias ações, passando a enunciar suas conquistas: “eu estava” “eu fiquei” “eu consegui”:

*No começo eu estava no corte e solda, aí eu fiquei lá... no corte e solda eu fiquei três anos e oito meses trabalhando. Eu montava caixa, estrechava os pallets, embalava, fazia um monte de coisa. Aí fui pra outra cidade e lá eu fiquei dois anos e dois meses, lá na lona. Estavam falando que iam comprar a turma dessa cidade, consegui voltar pra firma da minha cidade.*

*Eu entro às oito horas e saio às quatro e vinte. Eu limpo o cilindro, guardo as peças, às vezes eu vou montar a proteção das máquinas, monto o cilindro. Outra coisa que eu não posso fazer porque não tenho permissão é levar as mesas lá das máquinas. Eu não tenho permissão pra isso. Mas aqui eu tenho chance de crescer. Porque onde eu estava não tinha chance de crescimento. Aqui se eu conseguir talvez... é ou mecânica ou qualquer outra coisa que quiserem me colocar.*

*Eu me sinto bem trabalhando nesta empresa. Pretendo crescer lá, me aposentar lá. Eu fico orgulhoso de estar trabalhando lá.*

Pergunto como foi no início de seu ingresso, se teve algum suporte ou dificuldade e seu relato revela que o apoio recebido contribuiu em grande medida para sua permanência e progressão na empresa:

*Tenho uns amigos na empresa que me ensinaram o que eu faço. Os colegas de trabalho mesmo. Tive dificuldade de montar, mas aí o supervisor mandou alguém me ensinar. Quando foi pra pegar acetato, mandou alguém ir me ensinar. Ah no comecinho... todo mundo acreditou em mim que eu conseguiria ficar lá (CAIO).*

Além da credibilidade e confiança em suas capacidades laborais, a concepção de produtividade da pessoa com deficiência que muitas vezes não questiona e executa tarefas, parece ter sido descoberta por seu supervisor:

*Meu supervisor me apoiou e ainda apoia. Eu vou entrar no setor lá de montar a proteção, as bandeirinhas também. Porque tinha um senhor que fazia, mas ele ficava parado e montava de quatro a cinco e depois sumia. Fugia do serviço. Pode me colocar eu não ligo não, eu monto certo, eu faço no tamanho certo. As bandeirinhas assim ó, pequenininhas assim ó, em um dia eu fiz duzentas. O senhor fazia umas dez a vinte só, enrolava. Eu converso pouco lá, o que tem que fazer eu faço, mas conversar só depois que não tiver serviço (CAIO).*

Dona Lourdes comenta que na empresa trabalham várias pessoas com deficiência e pergunto a Caio sobre como é o relacionamento e trabalho entre todos.

*Lá tem mais mudos, e eles trabalham melhor que os normais. Os normais têm uns lá que ficam parados, quando tem serviço pra fazer eles não fazem, ficam enrolando lá, quando o supervisor chama pra fazer um serviço eles não vão. Agora os deficientes... os mudos e os surdos, eles fazem na hora o serviço que pede. E fazem bem feito! (CAIO)*

Por um momento a fala de Caio não parece ser a de uma pessoa que se considere com deficiência. Em sua percepção, “deficientes” são os surdos que se diferenciam dos “normais”. No entanto, Caio também não fala de si como uma pessoa segundo sua percepção de “normalidade”. Pergunto a Caio se ele mesmo já sofreu alguma discriminação no trabalho:

*Uma vez eu cheguei a passar mal lá no mercado que eu trabalhava. Fizeram eu pegar carrinho debaixo de chuva sem capa e bota. Uma vez o gerente fez churrasco lá na casa dele e entregaram o convite pra todo mundo, menos pra mim. Deixaram eu sem comer lá, o gerente que veio atrás de mim ainda. Quando tinha guarita lá também ó... os clientes que tiveram que levar alguma coisa pra eu comer porque os fiscais não me chamaram pra comer. Acham que são os*

*certos. Queriam achar que eram os certos de terem feito isso que eles fizeram.*

Caio tem a clara percepção de que sofreu uma cena de discriminação, o que exige a capacidade de significação de sua parte, de significar as atitudes de outros:

*Eu vi eles entregando os convites, entregavam na minha frente menos pra mim. Ah eles nem chegaram em mim pra me chamar. Eu estava guardando umas coisas lá e aí o gerente veio atrás de mim pra falar: “Caio, você já comeu?”. Falei: “Não. Não entregaram convite pra mim.” Ele falou: “Não acredito. Vai comer lá, larga esse serviço e vai comer.” Eu fui. Foi nessa hora que o gerente chamou os fiscais pra conversar (CAIO).*

Caio se emociona muito ao falar sobre o episódio de discriminação ocorrido em seu emprego anterior. A fala entrecortada e com grandes intervalos de silêncio demonstra a mesma dor revelada quando narrou o episódio com a professora de artes na escola. Como pesquisadora, não foi fácil me manter imparcial diante de sua fala. Talvez fosse diferente ouvir esta mesma narrativa na percepção de algum expectador. Ouvi-la de quem vivenciou, trouxe um impacto, uma reflexão, uma indignação, senão pelo teor de suas palavras, pelo teor de seu sofrimento. Dona Lourdes se surpreende dizendo que não sabia deste fato no antigo emprego. Até este momento Caio o guardou consigo, compartilhando pela primeira vez.

Pergunto a Caio se na atual empresa ele sofreu algum tipo de discriminação e embora responda que nunca, a fala a seguir sugere que a forma como é tratado por alguns colegas o incomoda. O trabalho silencioso e solitário, já mencionado outras vezes, parece se tornar um refúgio para si:

*Eu gosto de fazer o serviço na empresa que estou trabalhando. Eu chego lá, e faço o serviço que o supervisor pede. Eu não gosto de gente que fica atrapalhando o meu serviço. Tem gente que fica falando, fazendo umas gracinhas que eu não gosto, umas brincadeiras... Ah, fazem umas brincadeiras lá que eu não gosto. Aí*

*eu falo: “deixa eu fazer meu serviço aqui senão o chefe vai ficar bravo (CAIO).*

Caio ressalta as conquistas materiais provenientes do trabalho. É importante destacar que os participantes desse estudo estão inseridos em uma sociedade que valoriza aquisições materiais, não sendo, portanto, diferente para esses sujeitos:

*Ah, eu estou bem. Agora eu tenho dinheiro pra pagar as contas da casa, só minha mãe que não trabalha, ela só vai no salão de beleza ajudar uma amiga dela... é manicure. Mas quando ela tinha serviço, a gente dividia pra pagar as coisas, só que agora só eu que estou trabalhando. Eu abri uma conta no banco guardo o meu dinheiro, a minha vó que cuida pra mim do meu dinheiro. Eu tenho o meu quarto chique, eu consegui... com um som, TV. Agora comprei um negócio com vários canais e eu tenho. Tem os teles cine, HBO.*

Tento saber o que mudou na vida de Caio com a entrada no trabalho. Embora perceba que apesar de todos os vieses como exploração, discriminação e que os ganhos foram além do aspecto financeiro, me instiga saber se Caio também é consciente disto:

*Depois que eu entrei no trabalho as pessoas me tratam bem. Depois que eu tenho o meu serviço eu fiquei diferente. Eu conheço pessoas novas também. Antes de trabalhar eu era mais tímido (CAIO).*

Pergunto a Caio se ele se sente uma pessoa especial ou, com necessidades especiais:

*Eu me sinto especial, sim. Por causa desse meu problema é... tem gente que tem esse problema que nem eu, lá na firma, tem uns que têm esse problema e até se aposentaram já. E eu com esse meu problema não aposento não (CAIO).*

Embora se sinta diferente ou “especial”, parece não ter claro para si qual seja a sua deficiência. Caio ingressou nesta empresa por meio da lei de cotas, com o laudo de deficiência intelectual. No entanto, desconhece a mencionada lei assim como em que beneficiou seu

ingresso. Em sua percepção, o que permanece são os seus esforços, currículo, experiência, cursos, que promoveram o ingresso. Questiono sobre qual é o seu “problema” e Caio diz:

*Eu tenho ataque convulsivo, de convulsão. Tenho desde criança esse problema. Eu controlo. Vou no doutor Araújo.*

*Uma vez deu convulsão em mim em casa cheguei a ralar as costas. Na escola deu uma vez só, teve que ir dois amigos meus pra me levantar e levar lá na diretoria pra minha mãe me pegar. Só sei que eu não mexia o corpo, meu olho ficava ruim, não conseguia mexer o meu corpo, eu desmaiava e nem mexia a mão e as pernas. Só a cabeça. Eu fico tremendo. A língua enrola, só mexo a cabeça. Depois que passa eu não lembro como que aconteceu, perde um pouquinho da memória.*

Caio demonstra muito medo de ter uma crise de convulsão no ambiente de trabalho. Talvez seja pelo fato de que na empresa, construiu a imagem de uma pessoa competente, eficiente, produtiva, e apesar das brincadeiras discriminatórias, esta imagem a seu respeito contradiz a condição de desacreditado, comumente atribuída à pessoa com deficiência. Ter uma convulsão no trabalho, na percepção de Caio, evidenciaria aquilo que em seu ponto de vista, o torna “diferente”:

*No trabalho nunca deu não. Só em casa. Agora não me esqueço de tomar o remédio. Eu marco, ponho meu celular pra despertar. Tomo de doze em doze horas. Se tomar às seis da manhã, tenho que tomar às seis da noite. O médico acha que pode tirar o remédio. Ah, eu por enquanto não tirava não. Porque vai que tira e depois acontece de novo (CAIO).*

Em nossa última conversa, pergunto: “Caio, se você fosse dar um conselho a alguma pessoa com deficiência que pensa em ingressar no trabalho, o que diria?” Caio repete a pergunta a si mesmo em voz alta, parecendo elaborar seu discurso e responde poucos segundos depois:

*Por exemplo, se for entrar numa empresa, primeira coisa tem que respeitar os valores da empresa. Ser responsável pelo o que você fez de errado, respeitar os funcionários, ter ética, inovação. Respeitar é... ouvir o que o chefe fala, se o chefe falar pra fazer tal coisa tem que fazer. Se o supervisor chegar e falar ó “não gostei do jeito que você tratou essa pessoa, você tratou essa pessoa mal”, chega lá e conversa, pede desculpa, chega lá e vai numa boa. Agora trabalha tranquilo, sossegado, se essa pessoa chegou e falou mal de você, não ouve, fica na sua... eu falaria isso ó: “trabalha sossegado e nem ouve o que falam de você” (CAIO).*

Ao fim de nosso último encontro Caio se despede com um abraço forte, emocionado, aparentando estar com o dever cumprido. Narrou a si mesmo, superou a timidez, reviveu suas dores, refletiu sobre si, sobre o trabalho, sobre o que é ser diferente, sobre qual é sua deficiência. Falou sobre tantas coisas, como momentos de lazer, eventos que participou, o troféu ganho no jogo de baralho promovido pela empresa, a surpresa do tio quando soube que foi o vencedor. Confidenciou seus planos profissionais, revelou suas conquistas. Realmente, Caio cumpriu com a missão de autor de sua história. Disse que voltarei a entrevistá-lo quando ingressar na faculdade de engenharia. Caio acena positivamente com a cabeça.

### **5.3 A história de Laura**

O primeiro encontro com Laura ocorreu em seu local de trabalho. Enquanto procurava identificá-la por meio da parede de vidro que nos separava, o empresário discorria sobre as peripécias de Laura no trabalho. Trata-se de uma farmácia que manipula medicamentos homeopáticos e embora não possua o número de funcionários suficiente que o obrigue a cumprir a lei de cotas, fez questão de ter como parte de sua equipe uma pessoa com deficiência. Após a contratação, o empresário ministra palestras buscando conscientizar outros sobre a importância de darem esta oportunidade às pessoas com deficiência e descreve os benefícios de ter Laura em sua empresa.

Enquanto conversamos, observo os funcionários que trabalhavam atrás da barreira de vidro, de jaleco branco, touca, máscara, luvas. Laura, por sua vez, permanecia indiferente a minha presença, concentrada em sua atividade. Ela tem trinta e cinco anos e trabalha há nove

na farmácia, sendo este o seu primeiro emprego. O empresário a chama para perto e ao tirar a máscara e abrir um grande sorriso, tenho a oportunidade de acompanhá-la, observando-a em seus afazeres, bem como as relações que a permeiam. Nesse encontro não realizaria ainda a entrevista, mas apenas nos conheceríamos para que eu explicasse os objetivos da pesquisa. No entanto, tudo o que pude ver, enriqueceu e complementou o que as palavras não conseguiram expressar. Laura tem uma fala pausada e alguma dificuldade em elaborar seu discurso. Gosta muito de escrever e, se expressa com clareza por meio dos textos que compõe.

Laura me convida a conhecer o laboratório e para isso tenho que me preparar, tirar os sapatos, colocar as proteções no rosto, mãos e pés. Acompanho-a pelas repartições enquanto apresenta suas colegas de trabalho, explicando detalhadamente as muitas funções que ele realiza. Nesse dia em especial, estava montando um conta-gotas e pergunta se quero ajudá-la. O serviço parece simples, mas quando tento realizá-lo percebo que exige habilidades e coordenação. Laura se diverte diante de minha dificuldade e me ensina pacientemente. Demonstra grande agilidade ao montar o conta-gotas e se preocupa com os detalhes, separando e anotando em uma etiqueta a quantidade, os tamanhos, as características. Fala para que tipo de medicamento é utilizado cada modelo e sobre a importância de especificar detalhadamente para que outra pessoa não se engane na hora de selecioná-lo. No entanto, deixa claro que não gosta desta função, relatando que prefere manipular os florais e segundo o proprietário, muitos clientes preferem que ela os manipule por acreditarem que possui uma “boa energia”.

Depois de algumas horas trabalhando e conversando, olha no relógio e me avisa que aos sábados a farmácia encerra o expediente mais cedo, portanto, irá lavar os tabuleiros utilizados para que em seguida possamos nos dirigir a sua casa: "*Minha mãe está preparando um almoço especial pra gente*" (LAURA). Quando acaba de me dizer o que devemos fazer, se aproxima uma colega de trabalho e em tom infantilizado anuncia o que Laura já sabe: "*Princesa, agora você tem que parar de montar isto e ir lavar os tabuleiros pra daqui a pouco irmos embora*".

Essas atividades são, entre outras, funções que não a agradam muito, e ela se opõe a estes serviços repetitivos, por vezes, protesta pedindo para que revezem com ela. Laura prefere estar em contato com os medicamentos e perfumaria, quer aprender coisas novas, manipular e embalar, trabalhar no computador. Segundo João Paulo, o proprietário foi ela quem tomou a iniciativa e pediu para ir juntamente com as colegas de trabalho, à outra cidade fazer o curso de florais. Laura foi, aprendeu e passou a ajudar também no laboratório.

É ela mesma quem me conduz à sua casa onde somos recepcionadas por seus pais, Silas e Aline. Laura traz vários pertences para que eu saiba tudo o que é capaz de realizar. Mostra com orgulho os objetos artesanais que costuma fazer nos tempos livres. Toca teclado, vai à academia, onde faz aula de dança e natação, cuida da alimentação, entre tantas outras atividades. Aline me leva ao andar superior para que a filha me faça uma massagem relaxante aprendida em um curso profissionalizante: *“Você poderá contar que foi massageada por um Down”*, diz a mãe de Laura.

No entanto, o que realmente impressiona são os cadernos de Laura. Com uma caligrafia perfeita, faz por conta própria pesquisas sobre o que é homeopatia, sobre os florais que manipula, para que servem e suas especificidades. Cria ainda estratégias de aprendizagem elaborando perguntas para que escreva as respostas encontradas *“Eu aprendo melhor em forma de perguntas e respostas”* (LAURA). São vários cadernos, todos com pesquisas acerca de assuntos do seu trabalho que parece mesmo fazer parte de sua identidade. Quando inicio a entrevista é por ele que Laura começa a se descrever:

*Eu quero que você me fale um pouco sobre quem é a Laura.*

*"Eu gosto muito de respeito, educação, dignidade e muito respeito, carinho, fidelidade, é muito importante a felicidade... meu trabalho"*  
(LAURA).

Pergunto à Laura se o trabalho é uma felicidade para ela:

*"Meu trabalho é a felicidade. Como se fosse a minha casa também"*  
(LAURA).

Pergunto quando decidiu trabalhar e como foi o início em seu trabalho:

*Eu lembro que uma parte de mim dizia “eu preciso trabalhar”! Eu tinha esse pensamento na minha cabeça: “eu preciso trabalhar”, vontade de trabalhar. Ah, pra ganhar salário, poder viajar. Eu gosto muito da praia, verdade, eu gosto muito da praia! Várias cidades e vários países também!*

*Eu guardo dinheiro pra poder viajar. Eu, minha mãe e meu pai, passeamos lá no barco de férias. É muito bom né. Isso é passeio, é diversão. Precisa de dinheiro né, é muito caro (risos).*

A entrada de Laura na Farma Vida foi após um curso de massagista que realizou. No início, Laura foi contratada para abrir a porta aos clientes e oferecer uma massagem aos que esperavam o atendimento. A estratégia do empresário era que os clientes não se estressassem pela espera.

*Hoje faz nove anos que trabalho na farmácia.*

*No começo fazia massagem. É na Farma Vida, massagem no banco e quando têm algumas pessoas que querem a massagem, eu faço. Lá na farmácia. Na Farma Vida e na agência (LAURA).*

Peço pra que me explique por que faz massagens também na agência bancária:

*Tem as funcionárias que ficam trabalhando né? As pessoas ficam sentadas esperando a senha. Pra não ficarem estressadas fazia massagem nelas. Eu falava: “Eu estou dando presente da farmácia”. Elas falavam que estava gostoso, estavam relaxadas, se estavam se estressando com alguma coisa...*

Laura conta sobre sua evolução no trabalho. Valoriza seu começo laboral na farmácia, mas orgulha-se de não ter mais tempo para realizar as atividades de outrora, sendo substituídas por serviços de banco e no laboratório:

*Eu fazia muita massagem lá e... foi bom. Hoje não dá mais tempo.*

*Eu faço café. Eu faço um monte de coisas. Embalar floral, o pó do sachê, treinamento pra encapsular, é muito importante. Aí coloco o pó dentro das cápsulas no tabuleiro.*

*Tem intervalo pra mim comer. Lanchinho leve né. Eu deixo lá na geladeira, micro-ondas, o lanchinho é leve. E eu lavo a louça, faço café pra todo mundo.*

*Também vou no banco... em todos! Vou pagar contas da farmácia. Todas as pessoas que gastam, tem que pagar! Tem gente que não paga. A Fábria é funcionária também, mas às vezes esquece! Às vezes a Fábria esquece a conta eletrônica do envelope. Aí ela esqueceu, tive que eu fazer com calculadora, caneta, trocar envelope... é isso. Tem depósito, conta corrente também, poupança também e depósitos diretos (LAURA).*

O episódio acerca do esquecimento de Fábria em relação ao pagamento de uma conta foi comentado anteriormente à entrevista por João Paulo. Em certa ocasião, a funcionária responsável pelas finanças da empresa pediu a Laura para ir ao banco e pagar algumas contas. Chegando lá, a caixa avisou que faltava uma quantia. Laura imediatamente tirou sua calculadora da bolsa e conferiu. Ao perceber que realmente faltava, inteirou a quantia com seu próprio dinheiro. Ao chegar à farmácia e contar o ocorrido, a funcionária questionou por que ela não voltou para buscar o dinheiro, ao que Laura respondeu: “*E subir toda aquela escadaria de novo?*”.

Essa não foi a única vez em que Laura demonstrou sua capacidade para resolução de problemas. Aline conta que certa vez precisou ir a uma consulta médica e não conseguiu voltar a tempo de levar leva-la ao trabalho. Na volta pra casa, preocupada imaginou que a filha estaria em casa esperando e perdido o dia de trabalho. No entanto, tudo o que encontrou foi um bilhete escrito por ela, pedindo para não se preocupar, pois havia almoçado e ido ao trabalho. Laura preparou sua refeição e percebendo o atraso da mãe, tomou a iniciativa de ligar a um funcionário da farmácia responsável por fazer entregas de medicamentos, pedindo para que fosse buscá-la.

Nas narrativas acima, pode-se identificar sua capacidade em solucionar problemas, raciocínio lógico, percepção de compromisso e responsabilidade, conceitos como cálculos, escrita e sua função social. Não se satisfaz com serviços mecânicos e repetitivos, contrariando a identidade que a sociedade construiu para pessoas com síndrome de Down:

*Lavo tabuleiro, tabuleiros coloridos. E a outra parte, o outro tabuleiro é um tom claro, é tabuleiro de madeira, lavo também. Uso a touca e a máscara, uso a proteção pros pés, tudo branquinho.*

*O que mais gosto de fazer é encapsular no tabuleiro. É o mais gostoso. Tem que sentir o pó. Tem que por luva. A luva, eu pego o pó na ponta do dedo. O pó é tão fininho, fino, fino. Tem que perceber. Tem que ter sensibilidade. Não gosto de montar conta-gotas! É difícil ficar montando conta-gotas... e tem duas coisas que eu não gosto né, conta-gotas e lavar a louça do vidro, ficar lavando vidro, pra mim é difícil.*

*Sou eu e outras pessoas que fazem isso, a Carla que faz homeopatia também, os glóbulos também, eu estou aprendendo manipular homeopatia de glóbulos, eu estou aprendendo (LAURA).*

Pergunto a Laura se é a farmacêutica que a está ensinando:

*Não é farmacêutica, mas é funcionária, ela tá ensinando. Ela ensina eu como que é homeopatia. Homeopatia é o glóbulo, tem que bater o glóbulo, bate um pouco, pinga as gotas. Cada vidro é separado e pinga dentro do glóbulo naquela vasilha pequena. E aí tem que pingar a quantidade certa. Ela vai ensinando, devagarzinho. Tem que ter um pouco de paciência comigo (LAURA).*

Laura admite ser preciso paciência durante o processo de sua aprendizagem. Tem plena consciência sobre o que é a síndrome de Down e os limites dela resultantes. Já concedeu entrevista para uma reportagem local discorrendo sobre a síndrome. Nas palavras de Aline “*Laura é escancaradamente Down*”. No entanto, parece preocupar-se mais com as consequências sociais do que com as limitações orgânicas. Pergunto se ela tem outras dificuldades no trabalho:

*Eu tenho dificuldade em querer ficar falando, eu falo muito. Quero conversar bastante, tem que botar tudo pra fora (risos). Tenho vontade de fazer as coisas que a farmacêutica faz, xampu, creme, xarope, o mel é xarope pra por no vidro. Mas essa parte eu não consigo fazer. A Elisa, ela tem mais tempo que eu. Às vezes não dá tempo por correria. A Elisa tem correria, a Ellen também é correria, a Carla também não sabe nada. A Carla só entrega a ficha*

*pra Elisa e a ficha pra Ellen. As duas têm que ir lá. Eu queria aprender fazer xarope, shampoo e creme, eu queria fazer, mas... não tem tempo de ensinar. Eu sou boa em embalar creme, pomada, pomada mais difícil, eu prefiro só creme.*

*Eu embalo o creme. Se tiver tempo delas né, se tiver tempo a tempo, devagar, bem devagarzinho.*

*Eu queria tanto embalar aquele, o pó. Se tiver tempo delas. Tempo pra me ensinar. Às vezes não dá tempo. É correria, correria, correria (LAURA).*

É perceptível pelo tom de sua voz, a frustração por não poder realizar as atividades exercidas pela farmacêutica. Embora não tenha ficado claro se qualquer profissional da farmácia possa realizar este trabalho, em sua percepção, não o faz por não conseguir, como se dependesse exclusivamente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, queixa-se da falta de tempo das colegas de trabalho em ensiná-la, não sendo, portanto, exclusividade sua a culpa por não realizar o que almeja e reconhecendo que pode realizar se alguém tiver paciência e tempo para ensiná-la. Novamente reconhece que precisam respeitar o seu tempo de aprendizagem “*tempo a tempo, devagar, bem devagarzinho*” (LAURA).

Pergunto se não há cursos que a capacitem para realizar o que deseja:

*Curso só tem em outro lugar, menos aqui. Ou Curitiba ou São Paulo. Ah aqui é mais difícil, aqui em minha cidade. Tem um monte de farmácia de manipulação, mas não tem um curso ainda (LAURA).*

Peço a Laura que me conte como é o seu relacionamento com os colegas de trabalho:

*Ai, todas as meninas, todas as funcionárias são animadas, cantam, bate papo, animadas pra ser feliz, estas coisas assim.*

*Com algumas tenho dificuldade. Dificuldade que eu tenho é de ser brava! Eu sou brava! Brava é agitada. Às vezes ficam estressando a minha cabeça. A Ellen, a Fábica, a Carla. A Fábica diz: “Vai pro banco, vai pra lotérica!”, nestas coisas assim, ai, ai.*

*Eu falo: “Ai Deus o que eu faço?”, mas tenho que ir (risos).*

É preciso capacidade de abstração e atenção para perceber a hierarquia existente no ambiente de trabalho imposta às pessoas com ou sem deficiência. Laura não pode realizar tudo o que deseja como explicitado na fala acima, e nem sempre o que realiza é o que gostaria de fazer. Tenta negociar seus afazeres e valoriza o espaço que conquistou:

*Eu gosto mais da Carla. Eu gosto mais dela porque me deixa sozinha. Eu sempre fui sozinha pra fazer minhas coisas. É importante pra mim fazer sozinha!*

A postura que mantém diante de seus colegas de trabalho, não é passiva, alienada, ou de inferioridade, antes, Laura tem a percepção de que está ali para acrescentar, com o seu jeito de pensar e agir, com as suas especificidades:

*O João, a gente se dá bem. Ele é bonito, saudável né. Bate papo. O João Paulo é diferente de mim, bem diferente da minha qualidade. Ele faz do jeito dele. Eu faço do meu jeito. Cada um tem um jeito. De vez em quando, tem que brigar um pouco, sai uma briguinha (risos). Ele não é bravo, ele sempre cuidou de mim. Ele é cuidadoso. Ele é importante. Ele é importante pra mim pra cuidar. Cuidar, energia pura, me ajuda muito também, tem respeito, carinho, cuidadoso... o cuidado, proteção (LAURA).*

Laura identifica como uma dificuldade em seu relacionamento profissional o fato de não aceitar passivamente as imposições no trabalho. Reconhece que há diferenças entre as pessoas e que, por vezes, são necessárias discussões para que se chegue a um consenso. Pergunto se acredita que o seu trabalho é valorizado e Laura demonstra saber que reconhecem seu trabalho, mas também insatisfações, quando não atendem às suas perspectivas de crescimento. A percepção de Laura a respeito do que julga ser indício de desvalorização do seu trabalho e suas capacidades, evidencia mais uma vez, uma série de habilidades e significações que independem de sua condição de pessoa com síndrome de Down, mas são culturalmente adquiridas:

*Valorizam bastante meu trabalho, mas... depende, vai depender porque tem um dia que ensina, e tem dia que não! E as fórmulas são delas, depende que eu falei, porque as fórmulas são da Ellen, da Regina, fórmulas delas e... depende pra mim. Eu gosto mais mexer o pó, sentir o pó na minha mão, isso é bom, é gostoso, pequenininho. Estou com vontade mexer, mexendo o pó. Eu gosto... colocar o pó, eu amasso um pouquinho, tem que amassar pra ver a ... tem que usar a cabeça ou está grosso, ou está lisinho (LAURA).*

Pergunto ainda se algo mudou em sua vida depois que começou a trabalhar:

*O meu jeito que mudou, o meu jeito pra trabalhar. Faço tudo sozinha. Ninguém dá palpite. Já comprei o tablet, o computador que está do seu lado. É tudo com o meu salário. Eu compro roupas também, calçados, roupas, confortáveis. Tudo com meu dinheiro. E vai ensinando eu também. Tempinho pra divertir. Brincadeiras, divertir, pra dar risada, bater papo... (LAURA).*

Embora Laura fale com muito entusiasmo e espontaneidade sobre o seu trabalho, em relação ao período escolar não aceita falar na primeira entrevista. Laura diz entre lágrimas que tem uma lembrança muito triste de alguém que a maltratou e prefere conversar outro dia sobre isso. Sua vontade foi respeitada, deixando claro que não era obrigada a falar sobre o tema que não quisesse. Na entrevista seguinte, Laura fala naturalmente sobre a escola, sem mencionar o episódio que não quer lembrar. Ao fim da entrevista, ao desligar o gravador, diz que os fatos tristes ficaram para trás.

Sua trajetória escolar iniciou-se na APAE, na década de oitenta, permanecendo até os 14 anos. Insatisfeita com a evolução da filha e percebendo seu potencial em casa, Aline passou a questionar o porquê de Laura não avançar nos estudos. Descontente com as respostas decidiu matriculá-la na escola regular, em salas especiais. No entanto, encontrou muitos obstáculos como escolas que não aceitavam a matrícula de uma adolescente com síndrome de Down.

Com muita persistência, Aline consegue matriculá-la em uma escola regular, com classes especiais. Nessas salas, Laura permaneceu até os 21 anos com mais 12 pessoas com

deficiência de idades variadas. Aline conta que nesse período estavam trabalhando com o construtivismo, mas que “*não deu certo com Down*”. Considerada de idade avançada para a sala na qual esteve retida por muitos anos, Laura é transferida para outra escola que aceitava alunos com deficiência em salas comuns. Nas salas comuns, cursou do quinto ao oitavo ano sem reprovadas, entre alunos de 15 a 17 anos. Laura conclui o ensino fundamental aos 26 anos de idade.

A mãe de Laura sempre forneceu todo o apoio para que a filha se desenvolvesse:

*Então, metade do dia era pra escola e a outra metade a gente buscava o que precisava para ajudar no desenvolvimento. Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, esportes, o que o momento pedia. Eu sempre disponibilizei em casa livros, letras grandes, coisas de fácil leitura, sempre lia pra ela e sempre pedi pra ela ler pra mim, e... ter a paciência de ouvir né, porque no começo é gaguejado, no começo não junta a letrinha certo. Então depende também de quem está em casa fazer. Porque a professora trabalha com o melhor que pode dar, mas são algumas horas. A criança passa o resto do tempo com pai e mãe. Então a gente sempre, eu, meu marido, minha irmã, minha mãe, sempre a gente pede coisas pra ela que incentive. Outra coisa que eu sempre fiz, coisa doméstica, coisa de mãe, é... tem que ir ao mercado: “Laura, vem cá escreve aí”. Então nesse “escreve aí”, sempre perguntava: “Arroz é com s mãe, ou é com z? ”. Lá atrás quando não tinha internet muitas coisas que ela me perguntava eu dizia: “Quando a gente não sabe, a gente olha no dicionário”. E ela sempre tinha um dicionário perto dela. Tem que haver o incentivo, sempre! (ALINE – mãe de Laura).*

Laura narra sua trajetória escolar a partir da escola regular em salas comuns não mencionando o período na APAE e em salas especiais:

*Na escola... primeiro foi a A. P., M., A. M. Estudei até a oitava. Eu aprendi fácil. Eu terminei o fundamental e eu nunca repeti de ano. Um dois, três quatro. Fui pra primeira, depois segunda, terceira,*

*quarta, quinta, sexta, sétima e oitava. Só isso!!Fiquei feliz, contente, tudo que eu queria, tudo, tudo! Fiquei muito feliz quando terminei o fundamental! (LAURA).*

Ao concluir o ensino fundamental, a equipe pedagógica da escola se reuniu com Aline para decidirem o futuro de Laura. Os professores e a direção disseram que a aluna tinha atingido o seu máximo nos estudos e que o ensino médio seria muito difícil para ela. A equipe sugeriu duas opções, sendo a primeira retê-la no fundamental, ou então, interromper seus estudos. Aline diz que a filha ficaria muito frustrada se fosse retida, preferindo, então, tirá-la da escola e investir em sua profissionalização. A decisão foi tomada após consultar o pai de Laura, mas não menciona terem considerado o desejo da filha que também não esteve presente durante a reunião. No entanto Laura internaliza a decisão, como se fosse sua:

*E o primeiro colegial eu não quis mais. É difícil entrar primeiro colegial da escola.*

Apesar das dificuldades durante o período escolar, contou com apoio e adequações nos métodos às suas necessidades:

*Geografia era mais difícil, matemática e história também. História é difícil! O texto é grande, muito grande. Cansa. O texto é sabe aquela folha quilométrica, ai meu Deus, nada disso (risos). Eu gosto da história também, mas é difícil.*

*Ah, tinha ajuda da professora. Sempre ajudaram, em história também, ajudou bastante. Fazia um texto menor pra mim. O texto é menor, médio, pequeno, pequenininho.*

*Não tive nenhum professor chato. Eu gostava muito de todos!*

Contrariando as baixas perspectivas em relação aos interesses e aptidões das pessoas com deficiência intelectual, Laura revela que é boa em matemática e gosta de cálculos, o que se reflete no trabalho, quando realiza serviços bancários e, inclusive refez e corrigiu os cálculos de outra funcionária:

*Ah eu sei, eu sou boa em matemática, eu falo a verdade. Sou boa de conta. Eu sou boa de conta, calculadora, tabuada, eu tenho calculadora também, até tabuadas de cabeça também. Um, dois, três quatro, cinco... vai até dez!*

*Eu gosto mais de ciências, cientistas. Ah, ciências é muito bom pra mim, dá valor também, dá pra entender o corpo. Estuda dentro do corpo, gastrônomo também, é... tudo que eu fazia, gastronomia, cozinheira, isso é ciência também.*

*Eu gostava de artística, dos desenhos. Tirar foto, desenho, eu gosto de criar desenho, um monte de coisas, gosto de criar (LAURA).*

Pergunto a Laura se ela teve incentivo na escola para escolher uma profissão, se comentaram sobre trabalho com ela:

*Um pouco de lição sim, e um pouco da empresa também. Falou um pouco de empresa. Tá tudo na minha cabeça, da empresa... e um pouco de profissões. É tem várias profissões, artista, artística, pedagógica, professoras também, e professora que eu falo é da cura e a pedagógica, da pesquisadora também, e artista, atriz, ator, famoso, bombeiro e bombeiro mirim, advocacia, tem muitas profissões (LAURA).*

Laura fez alguns cursos profissionalizantes, entre eles, o de massagem, que viabilizou sua entrada na farmácia. Sobre este curso Aline comenta que houve adaptações, a seu pedido, para que Laura conseguisse concluí-lo:

*A terapeuta que atendeu focou mais a parte prática do que aquela apostila imensa da didática. Então ela teve o inverso, normalmente se tem a parte teórica maior e a prática menor. Com ela a moça trabalhou o contrário. Então ela teve muitas horas lá de prática por vários meses e uma apostila mínima. Eu conversei, perguntei se podia fazer essa adaptação (ALINE – mãe de Laura).*

Laura relembra alguns cursos concluídos e demonstra desejo por continuar estudando:

*Já fiz curso de massagem, de floral, curso de informática, Excel, Word, tudo isto, tem vários. Eu fazia inglês também. No curso de floral fui junto com minha mãe e com meu pai em Curitiba. Eu queria fazer faculdade de laboratório. É isso. Faculdade de laboratório (LAURA).*

A trajetória de Laura foi marcada pelo incessante apoio de sua família, especialmente de Aline, para que alcançasse autonomia em todos os âmbitos de sua vida. Laura descreve planos para o futuro, como adquirir a habilitação de motorista e morar sozinha em seu próprio apartamento. Todo o apoio recebido e autonomia incentivada são reconhecidos e se emociona ao falar sobre si e sobre seus pais:

*Independente. Sou uma pessoa independente. Sozinha. Eu nasci assim, tudo o que eu quero é independência, sem mãe, sem pai também. Ou com a mãe e com o pai, faz parte né? Eu me sinto independente! Junto com a minha mãe e com o meu pai, juntos, sempre juntos. Eles têm que respeitar a minha vontade. A minha vontade é fazer as coisas sozinha. É... minha família sempre me respeitou, sempre respeitou, é cuidadosa, amor, carinho, almoço, janta, banho [risos], ai são belezas minha família.*

A figura dos pais, especialmente de Aline, a mãe, norteia e centraliza as atitudes de Laura em relação a si mesma e aos outros, cumprindo com o papel de mediadores entre seu comportamento inato, biológico, e o especificamente humano, culturalmente adquirido:

*Ah minha mãe é cuidadosa, é carinho, amor, amorosa, sempre tratam comigo assim, mas ensinam, vai ensinando, fala: “calma Laura” ela fala assim pra mim [risos], “calma Laura”. Quando eu era pequenininha, era agitada, nervosa, brava, e ela sempre me ensinando eu “calma”, sempre ensinando eu [lágrimas].*

*O meu pai é um amor. Ai, ai, muito respeito, respeito, carinho. Família linda, foram bacanas, cuidaram de mim muito, muito tempo, cuidou, cuidou... me ensinando tudo.*

*Sempre apoiaram meu trabalho. Apoio, carinho. Eles falam pra mim “tem que trabalhar” (LAURA).*

Pergunto o que significa para ela ter a síndrome de Down. Laura não descreve nenhum aspecto orgânico, não fala sobre a divisão dos cromossomos, tão pouco sobre as limitações que supera diariamente, assuntos que conhece bem, mas prefere objetivamente narrar a concepção que construiu sobre si, como sujeito único, histórico e cultural: "*Ser Down é ser feliz e inteligente com carinho. Eu não sou diferente e nem especial. Eu sou humano*".

Pergunto a Laura se quer me dizer mais alguma coisa antes de encerrarmos nossa conversa. Ela responde que gostaria de me mostrar algo que escreveu em seu computador. Abre delicadamente uma pasta no *word* e entre outros textos de sua autoria, me mostra especialmente o que se segue, pedindo que o lesse em voz alta:

### **TUDO O QUE EU GOSTO LAURA**

RESPEITO 1  
 DIGNIDADE 2  
 AMOR 3  
 CARINHO 4  
 DELICADA 5  
 RESPONSABILIDADE 6  
 INDEPENDÊNCIA 7  
 FELICIDADE 8  
 FIEL 9  
 FORÇA 10  
 SURPRESA 11  
 EMOÇÃO 13

NOME: LAURA  
 SIGNOS: PEIXE  
 COR: CREME, AMARELO, DOURADA, UM POUCO AZUL CLARO

### **TUDO O QUE EU NÃO GOSTO LAURA**

MAU CARATER 1  
 XINGAMENTO 2

INJUSTO 3  
BRINCADEIRA DE MAU GOSTO 4  
DESRESPEITO 5  
BAGUNÇA DA CABEÇA 6  
FOFOQUEIRA 7  
TRAUMA  
COBRA  
BARATA VOA E ANDANDO  
MARROM ESCURO PRETO

## 6 DISCUSSÕES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS

É possível perceber que nas trajetórias de Caio e Laura existem semelhanças e diferenças que fazem deles sujeitos únicos, entretanto, não diferentes de sujeitos ditos “normais”. Atentando-se às semelhanças, constatou-se que ambos tinham dificuldades em história, gostavam de matemática, estudaram em escolas regulares, investiram em cursos profissionalizantes diferenciados daqueles que comumente são direcionados às pessoas com deficiência intelectual (como os cursos artesanais ou de auto-cuidados), ingressaram no mercado de trabalho, permaneceram, progrediram, têm perspectivas de crescimento, receberam apoio familiar.

Na perspectiva de analisar suas percepções acerca de suas vivências profissionais é que voltaremos aos Eixos Temáticos: **A formação para o trabalho e preparação para o mercado; Trabalho com princípio de humanização ou desumanização** e os **Aspectos biológicos e sociais da deficiência**.

### 6.1 A formação para o trabalho e a preparação para o mercado

Com base no relato de Caio, é possível perceber que, no que tange à escolarização, ele não teve uma trajetória diferente de crianças sem deficiência. Frequentou a creche e com sete anos ingressou no ensino fundamental, já com suas vivências escolares. A partir de então, surgem algumas dificuldades e a necessidade de reforço escolar. É encaminhado para fazer um teste para estudar em escola especial e os profissionais da área anunciam que ele tem condições de se desenvolver em salas comuns. Caio é alfabetizado e prossegue em escolas regulares, buscando superar os obstáculos que emergem, que nem sempre são oriundos de sua condição orgânica, mas da falta de recursos metodológicos que o auxiliem na superação de suas dificuldades: *“Na história, quando eu estava com dificuldade eu rasgava e começava tudo de novo... eu via no site, pesquisava. A professora de história não ajudava”*.

A ausência de auxílio e adequações na metodologia da disciplina de história na qual textos longos e datas a memorizar podem ser entraves para todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência intelectual, revela que Caio é quem deve adaptar-se ao contexto escolar e superar as dificuldades de aprendizagem, não tendo, contudo, suporte e apoio para isto. Caio, por iniciativa própria, pesquisa em *sites*, rasga, recomeça, trazendo para si a responsabilidade por sua aprendizagem. Sua fala remete ao estudo de Silva (2009) sobre o

ensino de história para alunos com deficiência intelectual. O autor entrevistou professores de história e alunos com deficiência, matriculados entre 5º e 8º anos do ensino fundamental. O estudo evidenciou que mesmo com a presença deste público, as metodologias de ensino não foram alteradas permanecendo pautadas em concepções tradicionalistas e em uma constante busca por mecanismos que adaptem o aluno com deficiência intelectual à forma homogênea de ensino.

As conclusões do referido autor são corroboradas pelo estudo de Glat e Pletsch (2012) que analisaram as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares e instituições especiais. Segundo as autoras, foi possível constatar inconsistência no processo de ensino e aprendizagem oferecidos a este público, seja em escolas regulares ou nas instituições especiais, o que pode ser resultante da falta de conhecimento dos professores em relação às especificidades deste público. As autoras depararam-se ainda com a resistência de gestores e professores em relação à inclusão deste público em particular, por o considerarem “inelegíveis à aprendizagem formal” (p. 198) o que demonstra a supervalorização apenas do aspecto cognitivo. O estudo evidencia também a questão da falta de adaptações nos métodos de ensino e aprendizagem, sendo pautados em um padrão de homogeneidade em sala de aula, e, quando ocorreu alguma modificação na estrutura curricular, foi objetivando supostamente facilitar as tarefas simplificando e reduzindo o conteúdo, eliminando assim, as possibilidades de desenvolverem aprendizagens superiores como conceitos abstratos.

Apesar das constatações dos estudos citados e relato de Caio, é preciso considerar a importância da escola na constituição dos sujeitos desse estudo, e que, nem sempre, foram negligenciados pedagogicamente. Alguns professores de Caio dispensaram uma atenção individualizada, ainda que em sua percepção, sem mudanças significativas, contudo, suficiente para que compreendesse e realizasse as tarefas, cumprindo o papel de mediadores:

*[...] ajudavam quando eu não sabia resolver um problema, eles vinham, explicavam pra mim: “Caio é assim que se resolve, quero que você faça assim”, aí eu entendia e resolvia do jeito que eles falavam que era pra fazer (CAIO).*

Laura também relata a dificuldade na disciplina de história: “*História é difícil! O texto é grande, muito grande. Cansa. O texto é sabe aquela folha quilométrica, ai meu Deus, nada disso*”. No entanto, contou com adequações no método de ensino para suas necessidades de

aprendizagem “*Fazia um texto menor pra mim. O texto é menor, médio, pequeno, pequenininho*”.

Resumir um texto longo, tornando-o mais claro e objetivo para melhor compreensão e explicar uma tarefa em linguagem clara e individualizada não foram métodos difíceis e sofisticados, não exigiram conhecimentos complexos acerca da educação especial, mas foram instrumentos eficazes para que sujeitos com deficiência intelectual aprendessem e se apropriassem dos conteúdos, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Vygotsky (1997) se referiu aos métodos diferenciados capazes de educar não um deficiente intelectual, mas um sujeito cultural. Desta forma, a educação social se coloca como capaz de vencer a deficiência, uma vez que esta reside no plano da concepção social, naquilo que acreditam ser deficiência. Segundo a teoria, depende de educadores tornarem o cego, o surdo, o “deficiente intelectual”, em deficientes ou, apenas em sujeitos que falam, trabalham e estudam, em toda a sua plenitude e que não experimentam a sua insuficiência.

É como um sujeito que sente, e não como deficiente, que Caio relata lembranças dolorosas para si como a postura da educadora de artes compreendida por ele como um desrespeito aos seus esforços e empenho na disciplina: “*Eu tinha feito certo, era aquele de fazer traço e pontinho. Eu fiz certo pra ela, e ela pegou e rasgou na minha frente e dos meus amigos*”. O fato foi agravado pela exposição diante de toda a turma gerando constrangimento e vergonha. É questionável a atitude da professora diante de um erro e ainda o fato de não ter esclarecido ao aluno em que ele errou, bem como a forma correta de realizar a tarefa. A atitude tomada sugere preconceito com o aluno com deficiência intelectual, assim como falta de estratégias de ensino. A defesa pelos amigos, indignados com o comportamento da educadora, revela ainda a posição de inferioridade em que foi colocado: “*Coitadinho do Caio professora, você vai fazer isso?*”

Laura ressalta o bom relacionamento com seus professores que a ajudavam e não menciona atitudes de discriminação, mas leva a inferir que estas existiram quando permite que o silêncio da primeira entrevista fale por si e ocupe o lugar do discurso sobre os relacionamentos de amizade com os colegas de escola, comumente lembrados e comentados por ex- alunos.

Ainda sobre o percurso escolar, a entrada na modalidade de ensino para jovens e adultos, inicia uma nova interação com professores na trajetória de Caio. A escola situada em uma cidade do Paraná atende jovens maiores de 18 anos no ensino médio e adolescentes a partir de 15 anos no ensino fundamental. Comumente, esses jovens são trabalhadores que

buscam condições de aperfeiçoamento em período noturno para permanecerem no mercado de trabalho, ou, ingressarem nele. Atende ainda, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, na modalidade de ensino individualizado que faz parte da Educação Especial, sendo essa a opção escolhida por Caio. Nessa modalidade, o aluno cursa poucas ou uma disciplina por vez em cada semestre, tendo, portanto, mais tempo para aprender e se dedicar ao conteúdo. Caio afirma que recebe a atenção que precisa e está convencido de que não é capaz de aprender no coletivo: *“Eu parei de estudar porque não estava conseguindo acompanhar no coletivo lá. [...] Muito aluno lá”*.

Em sua concepção, é o único culpado por ter parado de estudar, uma vez que, não consegue acompanhar os demais alunos. Em nenhum momento questiona o fato de não ter recebido apoio e atividades diferenciadas para suas necessidades. A permanência na escola regular viabilizada pelo assentimento de profissionais que atestaram sua competência cede lugar ao laudo de deficiente intelectual que comprova sua necessidade de um ensino individualizado.

No entanto, em toda a sua trajetória até aqui, Caio aprendeu em salas comuns, com muitos alunos e sem adequações nos métodos. O episódio na disciplina de artes pode ter gerado a insegurança: *“Depois daquele dia que ela fez aquilo comigo eu não aguentei não, fiquei desanimado. Fiquei um ano sem estudar”* levando Caio a assumir o papel de incapaz que outros construíram para ele.

Pode-se inferir que mesmo na atual modalidade de ensino, segundo a narrativa de Caio, não há nenhum método diferenciado que o faça se desenvolver, mas apenas a atenção e consideração com suas dúvidas: *“Quando eu tenho alguma dificuldade em algum exercício eu vou e falo com a professora, tenho uma atenção maior”*. Interessante que mesmo na escola anterior, com muitos alunos e onde *“não podia acompanhar”*, Caio relatou que quando os professores chegavam e explicavam o que queriam que fizesse, compreendia e realizava a tarefa, semelhante ao que ocorre agora. O que mudou com o ingresso na nova escola? Caio parece ter internalizado as vozes que um dia o levaram a acreditar que não poderia aprender em companhia dos ditos normais, cumprindo, portanto, o papel de deficiente intelectual outrora desconhecido por ele.

Vygotsky (1998) enfatiza a importância do coletivo no desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual. Na concepção do autor, isolar a pessoa com deficiência privando-a das experiências daqueles mais capazes ou limitando-as a um ensino que tenha como fim apenas o concreto, em nada

contribuirá para seu desenvolvimento cognitivo, antes, ressaltará suas limitações. Vygotsky apresenta um conceito sobre o desenvolvimento humano, ao qual denomina Zona de Desenvolvimento Iminente.

Segundo a teoria, a escola pauta-se naquilo que o aluno pode realizar sozinho, que seria o seu desenvolvimento real, constituindo-se dessa forma em um ensino orientado em direção ao desenvolvimento de ontem, em funções que já foram amadurecidas. Entretanto, para o autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Com isto quer dizer que as atividades que um indivíduo é capaz de realizar com a ajuda de companheiros mais capazes que poderiam ser colegas de sala, professores, ou outros meios, indicam seu desenvolvimento futuro, o que em breve poderá realizar sozinho, seu desenvolvimento potencial. Para Vygotsky, a distância entre o que o indivíduo pode realizar solitariamente e o que poderá realizar com auxílio denomina-se zona de desenvolvimento iminente, que define as funções que estão em processos de amadurecimento (1998). É especificamente nessa zona de desenvolvimento que a escola deve concentrar seus esforços, naquilo que o aluno pode realizar com a colaboração de outros, propiciando momentos de coletividade, momentos estes que passam a ser evitados por Caio, que parece esquecer-se dos episódios em que conseguiu realizar as atividades a partir de colaborações de colegas e professores, passando posteriormente, a realizá-las independentemente.

Da mesma forma, Laura parece internalizar o discurso da equipe pedagógica que decretou que não avançaria mais nos estudos: “*E o primeiro colegial eu não quis mais. É difícil entrar primeiro colegial da escola*”. A fala de Laura destoa do discurso de alguém que quer fazer faculdade de farmácia, morar sozinha, aprender a dirigir. O que ou quem a levou a acreditar que o ensino médio é impossível para si? Nesse sentido, Glat (2007, p. 17) afirma que:

O homem é por princípio um ser social. A imagem que ele vê de si é a que lhe é refletida pelos espelhos-homens que o cercam. Pode-se dizer, portanto, que o autoconceito de identidade pessoal de um indivíduo se forma e se desenvolve em grande parte em função das percepções e representações dos outros. A própria definição de identidade pessoal inclui a presença do outro.

No caso da deficiência intelectual, a identidade que a sociedade criou, em geral, é a de uma pessoa incapaz de planejar seu futuro, de realizar-se profissionalmente e viver de forma autônoma. Talvez, por isso, não ocorra uma orientação profissional que atenda às necessidades específicas deste público. O não falar sobre trabalho durante um período escolar

em que ascende a escolha por uma profissão e a busca pela independência financeira, ainda que de maneira informal, pode implicar no fato de que não se espera que a pessoa com deficiência intelectual conclua seus estudos e prossiga construindo uma carreira profissional, como expresso na fala de Caio:

*Nenhum professor chegou a conversar comigo sobre trabalho. Nem à noite. Nunca chegou a comentar isso comigo. Ah queria que me explicasse... eu queria né mais isso nenhum professor lá explicou pra mim. Aprendi lá na EJA, na sociologia. É só a sociologia que ensina. Fala sobre trabalho, política, um monte de coisa (CAIO).*

Proeza e Junior (2013) buscaram analisar como tem ocorrido o ensino/aprendizagem na EJA modalidade de ensino para jovens e adultos sob a perspectiva de uma educação que prepare o aluno para a inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Os resultados desse estudo apontam a dificuldade dos professores em planejarem um currículo que atenda à realidade desse público, tornando-se muitas vezes sem significado. Considerando que para os alunos dessa modalidade de ensino, uma das buscas refere-se à subsídios para se inserirem no mercado de trabalho e melhoria de suas condições de vida, falta, segundo os autores, uma proposta metodológica e pedagógica que considere e reflita não somente o cotidiano e expectativas desse público, mas também as informações culturais de que necessitam.

A única vez que com Caio é discutido o tema trabalho, foi na disciplina de Sociologia, já nessa modalidade de ensino, e ainda assim, não abordando questões atuais que permeiam o cotidiano de jovens que buscam se aprimorar e se colocar no mercado competitivo, mas apenas em seu contexto histórico, portanto, distante da atual realidade dos alunos. Não se pretende desconsiderar a importância destes conhecimentos teóricos, mas compreender que se faz também necessário avançar nas discussões, trazendo ainda para a contemporaneidade o que implicaria em um caráter de maior sentido aos sujeitos, contemplando seus anseios e expectativas aliando conceitos teóricos à práxis.

Entretanto, Caio reconhece a importância dos conhecimentos aprendidos na escola para realizar suas atividades no trabalho, desmistificando o paradigma de que todas as pessoas com deficiência intelectual são incapazes de relacionar a teoria a práxis e ainda desenvolver conceitos abstratos e mais elaborados: “*Os cálculos que eu estou aprendendo, eu uso no meu trabalho, os cálculos eu uso. Na hora que eu vou montar a proteção que é a medida, tem que medir tudo certinho*” (CAIO). Da mesma forma, Laura revela que pesquisa muito sobre os florais que manipula anotando em um caderno suas pesquisas, as quais são elaboradas em

forma de perguntas para que responda “*eu aprendo melhor em forma de perguntas e respostas*” (LAURA).

As falas de Caio e Laura demonstram por si só, o quanto a escola, mesmo com suas fragilidades, como falta de adequações nos métodos, episódios de discriminação, teve um papel fundamental e marcante em seu desenvolvimento, a começar, pela quebra do paradigma, pois são pessoas com deficiência intelectual que têm suas funções psíquicas superiores desenvolvidas. Trazendo novamente Vygotsky (2000) a essa discussão, o autor afirma que se as pessoas com deficiência intelectual forem ensinadas sistematicamente, por meio da escola, da cultura e história da humanidade, terão essas formas superiores de comportamento desenvolvidas, o defeito orgânico superado por meio da cultura que os torna humanos. Em outras palavras, se Caio e Laura forem ensinados, na escola, por meio de um ensino comprometido e sistemático, poderão sim, gostar de matemática, gostar de ler e escrever, operar com sistema de medidas, realizar pesquisas, construir textos, formular estratégias de aprendizagens operando com signos, entre muitas outras coisas.

A linguagem escrita tão utilizada por Laura em suas pesquisas exige um alto grau de abstração e a permite chegar a um nível superior no desenvolvimento de sua linguagem. Do mesmo modo, Caio quando toma consciência dos conceitos matemáticos e suas generalizações, tem a possibilidade de agir arbitrariamente em qualquer sistema, como em medidas, formando um conceito geral sobre os sistemas de cálculo.

Vygotsky (2009) explica que os conceitos científicos, aprendidos em um ambiente escolar e os conceitos espontâneos em ambiente particular, ou seja, familiar seguem duas diferentes linhas em seu desenvolvimento, mantendo, porém, uma relação de reciprocidade e se encontrando em determinado momento. O conceito científico se desenvolve de cima para baixo, conforme argumenta o autor, começando pelo caminho da consciência e arbitrariedade. Na contra mão, segue o conceito espontâneo, que parte da concretude até atingir o nível de arbitrariedade. Ambos mantêm entre si, uma relação de cooperação uma vez que são necessários e diferentes em suas funções, desenvolvendo aquilo que o outro não poderia. Os conceitos científicos dependem da maturação daqueles espontâneos trazidos de casa, para que se desenvolvam e não são dados, memorizados, assimilados, mas construídos mediante complexa atividade mental, o que ressalta a importância da escola e situações sistemáticas de aprendizagens mediadas pelo adulto, nela desenvolvidas.

Os sujeitos desse estudo desenvolveram funções mais elaboradas e superiores, o que os permitiram adquirir conceitos científicos como o cálculo e a escrita, indo além,

transportando-os aos conceitos corriqueiros, na concretude da práxis no trabalho, na resolução de problemas emergentes, que seria o crescimento de cima para baixo como menciona Vygotsky (2009). Quando Caio afirma usar o sistema de medidas (conceito científico/escola) para montar as barras de proteção no trabalho (conceito corriqueiro/práxis) bem como Laura, relata que faz pesquisas, formula perguntas, beneficiando-se da leitura e escrita (conceitos científicos/escola) para melhor compreender os florais que manipula na farmácia (conceitos corriqueiros/práxis), estão, em outras palavras, extrapolando o nível empírico e tornando o Conhecimento Científico Teórico em Conhecimento Teórico Corriqueiro, aliando teoria à prática (HEDEGARD, 2013), tarefa esta, difícil para qualquer pessoa.

Não apenas no trabalho, mas também em situações cotidianas, os sujeitos desse estudo demonstram raciocínio lógico, resolução de problemas, o uso da função social de conceitos aprendidos na escola, como a escrita. Como exemplo, pode-se retomar o dia em que Laura diante do atraso da mãe que a levaria ao trabalho e ameaça de atrasar-se ou faltar ao emprego, buscou por conta própria a solução. Preparou autonomamente sua refeição, arrumou-se, ligou para um colega de trabalho para que a buscasse, e ainda deixou um bilhete para que a mãe não se preocupasse, ao invés de simplesmente esperar pela chegada dos pais.

Pode-se constatar diante do exposto, que a escola cumpriu o papel por meio de um ensino sistemático e mediado, contribuindo para a construção de conhecimentos científicos de forma teórica e não apenas empírica, de modo que puderam estendê-los às suas vivências corriqueiras.

É válido ressaltar ainda, o papel da linguagem enquanto signo no desenvolvimento de Caio e Laura, sendo essencial no processo de formação de conceitos, de significar, de desenvolver as funções psíquicas superiores. Segundo Vygotsky (2009), as formas complexas de comunicação, as formas superiores de pensamento, bem como a atribuição de sentido aos eventos da humanidade, sejam esses, sociais, físicos ou até mesmo psíquicos, só são possíveis devido à linguagem. Os discursos de Laura, bem como de Caio, demonstram clareza, coerência, em que formulam conceitos, ideias, contendo todos os elementos da linguagem em seu aspecto social, de comunicar ao outro, além de orientar seu próprio comportamento, se auto-regulando. Vygotsky destaca por meio de suas investigações, que o emprego funcional da palavra enquanto meio de orientação ativa da compreensão se constitui em parte fundamental e indispensável em todo o processo de formação de conceitos que só é possível por meio de uma atividade complexa e intensa em que todas as funções intelectuais básicas participam (2009, p.168).

O processo de formação conceitual é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VYGOTSKY, 2009, p. 169).

Entretanto, no que tange à formação recebida no curso profissionalizante parece haver uma lacuna entre formação teórica e sua unicidade a práxis. "*Eu aprendi como fazer o serviço certo para o cliente, pra ele não achar ruim com a gente. Ah um monte de coisa eu aprendi. É mais da parte do funcionário com o cliente. Como se relacionar com ele*" (CAIO). A fala de Caio ilustra uma formação exclusivamente voltada a treinabilidade do sujeito, a uma função específica, acima de tudo, para o cumprimento da tarefa e satisfação do cliente.

A questão do foco na treinabilidade em detrimento a uma formação integral do sujeito, que encontra no trabalho o viés para o desenvolvimento de suas funções intelectuais mais elaboradas, foi abordada por Pires, Neto e Oliveira (2012, p. 293) ao analisarem um Programa de Inclusão e Qualificação na cidade de Fortaleza. Os autores constataram uma educação para a classe trabalhadora voltada para saberes e habilidades exclusivamente de caráter utilitário tendo em vistas a preparação para trabalhos simples e mecanizados:

Podemos asseverar que a juventude trabalhadora que participa desse Programa, na chamada "sociedade do conhecimento", usufrui minimamente do saber socialmente produzido, sendo a estes destinada uma escolarização mínima em termos de conteúdos e de quantidade de tempo e uma formação profissional inicial para o trabalho (PIRES; NETO; OLIVEIRA, 2012, p. 293).

Godke (2010) criticou a forma como ocorre a qualificação profissional de pessoas com deficiência intelectual. Para o autor, essa formação tem tido como objetivo o processo de conformação do indivíduo que deixa de se sentir diferente e excluído passando a se sentir útil e produtivo entendendo o trabalho como uma grande oportunidade de vida. Sob essa ótica, o indivíduo não questiona as verdadeiras condições de exploração a que está submetido e passa a ser um trabalhador que não "reclama de nada" "faz o que é pedido" e "não incomoda" (p. 110), ou como nas palavras de Caio, "*aprende a fazer o serviço certo para o cliente*", apenas.

Tais formações oferecidas especialmente às pessoas com deficiência intelectual são consideradas por Toldrá e Nogueira de Sá (2008) como pouco estruturadas e desconectas do desenvolvimento tanto econômico, como social da região pesquisada. No entanto, a qualificação para o desempenho de tarefas simples no mercado de trabalho vem gradativamente substituindo a formação para o trabalho em que o sujeito tem condições de se desenvolver cognitivamente, compreender criticamente o contexto que o cerca e transformar, bem como transformar-se no e pelo trabalho. E não se trata apenas das pessoas com deficiência intelectual, mas de quaisquer pessoas que busquem aperfeiçoamento em cursos profissionalizantes como o citado por Caio.

Amaral (1995) enuncia que a verdadeira orientação vocacional para jovens com e sem deficiência é aquela que considere no mínimo quatro importantes fatores, que são, em primeira instância, o potencial do sujeito (seja em relação ao fator cognitivo ou também físico e emocional); suas limitações (também em âmbitos emocional, cognitivas ou físicas); seus desejos e aspirações e por fim, sua realidade sócio-econômica-cultural. Entretanto, discutiu-se até aqui a identidade social construída para as pessoas com deficiência intelectual em que são desconsiderados seus saberes e preferências sob a alegação de que são incapazes de refletir e planejar o próprio futuro. Nesta perspectiva, o que comumente ocorre nas formações, especialmente para pessoas com deficiência intelectual é a

[...] hegemonia de critérios “estranhos” à pessoa, voltados quer para argumentos de ordem econômica (vantagens para a sociedade, para os organismos de atendimento [...]); de ordem de exigência de mercado; de ordem social (benefícios para o Governo); de ordem de necessidades de preenchimento de campo de trabalho (por parte de técnicos); de ordem familiar (aumento de renda) [...] (AMARAL, 1995, p. 174).

Uma formação para o trabalho em uma perspectiva histórico-cultural implica em conhecer historicamente os processos de desenvolvimento por que passou o trabalho, sua importância na humanização do homem, quem é este homem que se desenvolve enquanto trabalha, quais transformações sofreu decorrentes do trabalho, qual é o contexto atual em que vive, ficando assim claros os objetivos de ensino. Vygotski (2010), apoiado em bases marxistas, reconhece a importância do trabalho para a vida humana e sintetiza como poderia ser o ensino pelo trabalho e suas consequências na vida do homem.

Laura parece ter recebido uma formação integral nos cursos que realizou. O curso de massagem relaxante foi totalmente adaptado às suas necessidades: “*Então ela teve muitas horas lá de prática por vários meses e uma apostila mínima*” (ALINE), quando os demais

alunos, receberam o inverso, uma apostila teórica muito maior e poucas horas de prática. Não se trata de eliminar os conceitos teóricos e trabalhar apenas com o concreto, mas em adaptá-los às particularidades de Laura. Uma vez atendidas suas necessidades de aprendizagem, Laura conhece todo o processo de massagem, realiza por própria iniciativa pesquisas complementares e ingressa no mercado de trabalho como massagista.

Já empregada, não se contenta com o que conquistou e pede para participar do curso de florais, juntamente com a equipe de trabalho. Sua iniciativa permite que conheça todo o processo homeopático e progride no emprego conquistado, passando para o laboratório. O progresso de Laura não ocorre apenas no campo físico quando passa a protagonizar um papel pouco presenciado na sociedade, mas principalmente no plano cognitivo desenvolvendo funções superiores, modificando sua atividade e modificando a si mesma.

É possível compreender que os cursos que capacitaram Laura para ingresso no mercado de trabalho permitiram que visualizasse sentido naquilo que aprendia. Vygotski (2010) insiste na questão do sentido dado ao aluno, ou descoberto por ele, afastando-se de uma educação desprovida de significado ou que seja contemplado apenas pelo professor. Para que haja um processo criador e reflexivo faz-se necessário um “porquê” e “para quê”, ter consciência da trajetória percorrida, assim como da necessidade de percorrê-la e sua relevância para algo/alguém. Neste tipo de educação-trabalho não cabem as velhas metodologias até então utilizadas.

O autor defende uma formação em que se aprende a observar todo o percurso percorrido pela matéria-prima desde o momento em que entra na fábrica até àquele expedido, já como produto pronto e elaborado. É possível descobrir todas as propriedades do material e presenciar na prática sua subordinação às leis da física e da química.

Vygotski (2010) prossegue em seus apontamentos sobre a pedagogia que desarticula o conhecimento teórico da prática e que torna impossível compreender para que se estuda este ou aquele objeto. Neste tipo de ensino, o aluno não consegue compreender a relevância e necessidade daquilo que está mecanicamente executando. Logo, torna-se, para ele, injustificável o emprego de esforços físicos e intelectuais em algo desprovido de sentido para si. Os exercícios preparados nestas escolas propõem ao aluno que trabalhe, execute, ouça, apreenda, sem comunicá-los de antemão sua real utilidade.

Por isso a importância de que a escola e cursos profissionalizantes avaliem os conhecimentos construídos para que saibam se estes estão desenvolvendo as faculdades psíquicas superiores, se estão sendo necessários e elaborando habilidades gerais, colocando

em primeiro plano o princípio do ensino real. Como critério do conhecimento, seu valor vital, a utilidade para a vida ou o princípio de realidade: “Assim, a escola, maior dispositivo para o estabelecimento de novos vínculos, deve estar toda voltada para a vida, porque só com semelhante aspiração os procedimentos escolares podem ter justificativa e sentido” (VYGOTSKI, 2010, p. 270).

Pode-se vislumbrar o trabalhador que recebeu uma formação educacional pelo trabalho, completa em sua historicidade, como um sujeito que cria, soluciona, problematiza, capaz de modificar seu ambiente e a si mesmo, com conhecimentos sólidos acerca da teoria e prática e também de sua própria trajetória em construção de seus conhecimentos. Alguém cujas funções psíquicas superiores, culturalmente desenvolvidas e em constante desenvolvimento pelo trabalho que realiza, não o permite sujeitar-se à alienação e despersonalização de sua atividade, resultando em um trabalho consciente.

Vygotski (2010) ratifica a importância de um ensino dotado de sentido a qualquer aluno, seja ele com deficiência intelectual ou não. Segundo o autor, só há sentido quando há uma real necessidade, se o sujeito compreende a utilidade daquilo que está fazendo, o significa, atribuindo sentido a sua atividade. Desta forma depende todo esforço necessário, físico, intelectual e psicológico, na transformação de seu objeto, conseqüentemente, de si mesmo, tendo autodomínio por meio dos signos.

Mesmo diante de pouca ou nenhuma orientação sobre seu futuro profissional, sem ter suas aspirações e dizeres considerados, Caio é capaz de planejá-lo e projetá-lo para um futuro próximo, com base em suas preferências e potencialidades:

*Eu quero fazer um curso de mecânica. Depois que terminar o colégio, porque agora curso tem que ter o ensino médio completo. Colocou essa lei agora. Se eu não terminar nesse ano eu termino no outro, porque a matemática é demorada. Quero fazer uma faculdade de engenharia mecânica. Eu gosto. Arrumar coisas eu gosto (CAIO).*

Glat (2009) acredita que as pessoas com deficiência intelectual devem ser orientadas em relação às suas reais possibilidades de trabalho para que evitem futuras frustrações. Considera que é preciso um minucioso olhar para o que a pessoa possa ou não desenvolver, supondo que uma pessoa com uma deficiência severa não possa chegar à profissão almejada de professora, podendo, contudo, trabalhar como auxiliar em sala de aula ou ainda como cuidadora de crianças.

Esta é uma discussão delicada primeiramente por impor o que o outro é capaz ou não de realizar, tendo como base unicamente sua condição orgânica. Pode ser realmente que Caio não chegue à universidade de engenharia pelas reais limitações resultantes da deficiência, ou que se torne um excelente mecânico, que se frustrate em suas tentativas, ou ainda, que Caio continue desenvolvendo suas funções superiores, culturalmente adquiridas, portanto, independentes de sua condição orgânica, concretizando todos os seus projetos.

Da mesma forma, Laura pode não conseguir cursar a faculdade de farmácia e exercer a atividade de farmacêutica que faz parte de seus desejos. Entretanto, o que se observou até aqui é que Laura tem surpreendido e realizado coisas não esperadas para pessoas com síndrome de Down. Aline (mãe de Laura) comenta que, quando a filha passou a trabalhar no laboratório da farmácia, algumas pessoas, surpresas, fotografavam Laura enviando as imagens para que a visse. Tal “surpresa” ou “estranhamento” revela a concepção que a sociedade tem sobre a pessoa com deficiência intelectual.

Pino (2005) fala sobre o Sistema de Relações Sociais em que indivíduos se posicionam e atuam de acordo com os papéis que determinado grupo social a eles associou, segundo as concepções dessa cultura. Dessa forma, vão se estabelecendo as relações sociais e se desenvolvendo conforme as determinações das práticas sociais, ou seja, de acordo com as formas ensinadas por povos culturais em relação ao pensar, falar e agir, determinando então, as relações e papéis dos indivíduos.

Desse complexo sistema de Relações Sociais, fazem parte aqueles que cumprem o papel específico de construir o diferente e constituí-lo como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são considerados iguais (SILVA, 2006). De acordo com Silva (2006) o preconceito em relação à pessoa com deficiência é configurado como um mecanismo de negação social. Nessa concepção, o corpo deficiente torna-se insuficiente em uma sociedade que cultua a perfeição e seu uso intensivo, demandando pessoas fortes, saudáveis e eficientes para competirem no mercado de trabalho, o que explica a estranheza das pessoas ao observarem Laura, pessoa com síndrome de Down ocupando um cargo em que seja necessário o uso de conceitos abstratos e científicos. A autora afirma que a visão de uma pessoa fora dos padrões de normalidade criados pela sociedade, desperta a lembrança sobre a imperfeição e fragilidade humana destoante da perfeição idealizada.

Destas concepções resulta a não visibilidade de pessoas com deficiência intelectual em postos de trabalho que exijam especificamente capacidades intelectuais. Para que estas concepções se transformem, há necessidade, acima de tudo, de considerar as possibilidades,

de oferecer oportunidades e igualdades de condições, ou seja, conteúdos, estratégias, adaptações, que permitam que o real potencial da pessoa com deficiência intelectual seja revelado.

É preciso que a sociedade e que os profissionais sejam mais cuidadosos ao emitirem pareceres sobre as capacidades ou incapacidades das pessoas com deficiência para que não gerem medidas de restrição ou proteção, ambas prejudiciais. Há necessidade de permitir que Caio, Laura e tantos outros, arrisquem-se, frustrem-se, e construam sua identidade real, descobrindo por si mesmos o que são ou não capazes de realizar.

## **6.2 Trabalho como princípio de humanização ou desumanização**

Estudos evidenciam que a falta de escolaridade tem sido o maior entrave para a entrada de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho (PEREIRA, PASSERINO, 2011; LIMA, et al., 2013). É importante ressaltar que o critério comumente exigido pelas empresas para a contratação é o ensino fundamental completo, ou seja, que para desempenhar qualquer função, o candidato saiba no mínimo ler, escrever e realizar os cálculos elementares. Trata-se de uma exigência compreensível e até baixa para a atualidade, no entanto, preocupante, visto que dificilmente é atendida quando se trata de indivíduos com deficiência intelectual, sendo, portanto, a justificativa prevalente para a não contratação (VIOLANTE, LEITE, 2011; VELTRONE, ALMEIDA, 2010; ARAÚJO, SCHIMIDT, 2006; TANAKA, MANZINI, 2005).

Cerca de uma década após os referidos estudos que evidenciaram as queixas dos empregadores a respeito da falta de escolaridade, assim como uma formação que responda as reais necessidades do mercado de trabalho competitivo (NASCIMENTO, MIRANDA, 2007), o critério mínimo para a inserção de pessoas com deficiência intelectual continua sendo o mesmo, que é o ensino fundamental completo, como indica o estudo de Lorenzo (2016).

No entanto, a problemática da falta de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, também persiste ao passar dos anos, o que explica os salários mais baixos dentre as deficiências física, visual, auditiva, e os postos de trabalho considerados mais simples como evidenciam os dados da RAIS (2016). Lima et al. (2013) constataram em pesquisa realizada com pessoas com deficiências, que aqueles cuja deficiência era auditiva ou física, ocupavam cargos no setor administrativo e tinham maior escolaridade do que aqueles com deficiência intelectual que em geral, estavam em cargos de auxiliares de serviços gerais.

Contrariando as estatísticas, os sujeitos desse estudo atenderam as perspectivas do mercado formal de trabalho. O fato de terem estudado em escolas regulares, se capacitado em cursos profissionalizantes, demonstrarem capacidades de leitura, escrita de cálculos matemáticos, permitiu que ingressassem no trabalho.

Caio tinha experiências anteriores, como os produtos que vendia do sítio de seu avô e o período em que trabalhou em um supermercado e relembra como foi o início na atual empresa: "*Ah no comecinho... todo mundo acreditou em mim que eu conseguiria ficar lá. Meu supervisor me apoiou e ainda apoia*" [...] "*No começo eu estava no corte e solda [...]. Mas aqui eu tenho chance de crescer. Porque na outra cidade eu não tinha chance de crescimento*" (CAIO).

O apoio recebido e a oportunidade que teve de progredir na empresa, bem como a perspectiva de crescimento, nem sempre é o que acontece como indica o estudo de Bezerra e Vieira (2012), que identificaram a presença de desigualdade no que tange às oportunidades para a pessoa com deficiência intelectual ingressar e progredir no trabalho. A falta de flexibilidade apontada no estudo de Violante e Leite (2011) indica que o sujeito deve se adequar às exigências das empresas, cabendo a si a responsabilidade pelo insucesso de sua inclusão. Caio parece ser consciente dos obstáculos, talvez por sua experiência anterior no mercado, e isto faz com que valorize a atual empresa pretendendo permanecer lá até se aposentar, o que não significa, entretanto, não ser ele mesmo o maior responsável pelo sucesso de sua inserção. Os relatos de Caio não indicam flexibilidade ou adequações da empresa, nenhuma formação que buscasse especificamente os seus interesses ou necessidades, evidenciando, porém, os esforços próprios e contínuos, o currículo que construiu independentemente correspondendo às perspectivas do mercado de trabalho. Para manter-se na empresa, continua os estudos e aponta planos de fazer o curso de mecânica com o objetivo de passar a esse setor, que segundo ele, é o que gosta de fazer.

Para Laura esta foi sua primeira experiência de trabalho e também teve oportunidade de progredir como demonstra sua fala: "*No começo fazia massagem*"[...] "*hoje não dá mais tempo*" (LAURA). Laura ingressa na farmácia para recepcionar os clientes e oferecer uma massagem como entretenimento, atividade de contato direto com o público, função por vezes evitada ao se propor a inserção de pessoas com deficiência. No entanto, Laura toma a iniciativa e questiona o empregador sobre por que não foi convidada a realizar o curso de manipulação de Florais como suas colegas de trabalho. A iniciativa seguida do consentimento de João Paulo permite que progrida, passando a trabalhar também no laboratório e tendo

diariamente descobertas as suas potencialidades. Laura vislumbra possibilidades de progressão: "*Tenho vontade de fazer as coisas que a farmacêutica faz, xampu, creme, xarope, o mel é xarope pra por no vidro*" (LAURA). E se refere ao empregador como alguém em que encontra ajuda e proteção: "*ele sempre cuidou de mim. Ele é cuidadoso. Ele é importante. Ele é importante pra mim pra cuidar. [...] o cuidado, proteção*" (LAURA). Ressalta-se que no caso de Laura, a empresa não estava obrigada a contratar, por não possuir mais de 100 funcionários, sendo sua contratação motivada pelo desejo do empregador.

O fato de terem encontrado apoio, cuidado e incentivo para progredirem faz com que Caio e Laura atribuam sentido às atividades que realizam, criem perspectivas futuras e valorizem o ambiente de trabalho, especialmente Caio que já havia vivenciado situações de desvalorização em experiência anterior "*Eu comecei a trabalhar com 16 anos no mercado, no comecinho eu gostei, mas depois pedi as contas e saí. Exploravam. O salário era feio*" (CAIO).

Aos participantes desta pesquisa foi dada a oportunidade de se desenvolver enquanto sujeitos humanos, independentemente do fato de terem ou não determinada condição biológica, fato que os diferencia de tantas outras pessoas com deficiência intelectual que não se constituíram como homens culturais, mas como indivíduos à margem do mercado de trabalho, da escolarização, da sociedade como um todo. Barroco (2012) problematiza que a consciência que distingue o homem dos animais, é formada durante intensa relação com o mundo do trabalho, o que significa que é composta em maior ou menor proporção de acordo com as relações postas ao sujeito. Nessa perspectiva, a prática social determinará o que e o quanto há de humano no homem e independe de suas limitações biológicas.

As relações postas a Laura têm contribuído para que se desenvolva enquanto sujeito humano, e não se constituiu como alguém que devido a sua condição biológica de pessoa com síndrome de Down deve aceitar passivamente tudo o que lhe é imposto, sem questionar, sem protestar, sem se negar. Ao contrário, não permite que as práticas sociais a alienem e se recusa a se limitar a serviços mecânicos, repetitivos, que pouco contribuam para o desenvolvimento de suas funções superiores, ou seja, para sua humanização:

*Não gosto de montar conta-gotas! É difícil ficar montando conta-gotas... e tem duas coisas que eu não gosto né, conta-gotas e lavar a louça do vidro, ficar lavando vidro, pra mim é difícil. As vezes ficam estressando a minha cabeça.[referindo-se às colegas de trabalho]: "Vai pro banco, vai pra lotérica! Eu falo: Ai Deus o que eu faço?" (LAURA).*

Caio relata que será transferido de setor porque produz em maiores quantidades do que o funcionário incumbido da função, mesmo não sendo este o seu projeto. Caio não questiona ou demonstra entusiasmo, tão pouco insatisfação com a mudança de setor e quando questionado sobre isto, responde:

*Pode me colocar eu não ligo não, eu monto certo, eu faço no tamanho certo. As bandeirinhas assim ó, pequenininhas assim ó, em um dia eu fiz duzentas. O senhor fazia umas dez a vinte só, enrolava. Eu converso pouco lá, o que tem que fazer eu faço, mas conversar só depois que não tiver serviço (CAIO).*

Esta fala remete ao curso recebido para capacitação para o mercado de trabalho: "*aprendi como fazer o serviço certo para o cliente, pra ele não achar ruim com a gente*", corroborado pela fala posterior: "*se o chefe falar pra fazer tal coisa tem que fazer*". Caio não permite opor-se ou expressar o que deseja, como o projeto de passar ao setor de mecânica. Afirma que tem chance de crescer, entretanto, deixa a cargo da empresa somente, a decisão de para onde vai "*é ou mecânica ou qualquer outra coisa que quiserem me colocar*". Não podemos desconsiderar o fato de que Caio se constituiu enquanto sujeito em uma sociedade em que a pessoa com deficiência intelectual não tem voz ativa em tomadas de decisão, ainda que estas sejam ao seu respeito.

Os relatos de Caio revelam ainda a essência de seus relacionamentos na empresa: "*Eu converso pouco lá*". "*Eu não gosto de gente que fica atrapalhando o meu serviço... Ah, fazem umas brincadeiras lá que eu não gosto*" [...] "*se essa pessoa chegou e falou mal de você, não ouve, fica na sua... eu falaria isso ó: 'trabalha sossegado e nem ouve o que falam de você'*" (CAIO).

Pouca conversa, pessoas que atrapalham seu serviço, brincadeiras que não gosta, pessoas que falam mal. Assim se resumem as práticas sociais a ele impostas, relações que contribuem com a formação do que é humano em Caio (BARROCO, 2012) e que talvez expliquem a dificuldade encontrada em se manifestar e expor suas vontades e projetos.

Laura consegue estabelecer com seus pares da empresa uma amizade para além do ambiente de trabalho e conquistou o respeito e autonomia "*Eu gosto mais da Carla. Eu gosto mais dela porque me deixa sozinha. Eu sempre fui sozinha pra fazer minhas coisas. É importante pra mim fazer sozinha!*" e "*O João Paulo é diferente de mim, bem diferente da minha qualidade. Ele faz do jeito dele. Eu faço do meu jeito. Cada um tem um jeito. De vez em quando, tem que brigar um pouco, sai uma briguinha*".

Silva (2006), afirma que conviver na diversidade não significa tornar-se um sujeito passivo e tolerante, colocando-se no papel de mero expectador. A verdadeira convivência em

coletividade implica imprimir sua individualidade e experiências de vida, compreendendo-as como fatores que tendem a enriquecer as relações. No entanto, na forma como a sociedade está organizada, nem sempre a pessoa com deficiência intelectual consegue imprimir sua individualidade, antes, essa é vista como inferior sendo muitas vezes, dispensada. Laura reconhece que cada pessoa tem suas próprias singularidades o que as tornam diferentes e não superiores ou inferiores e considera as discussões essenciais para que se chegue a um equilíbrio. Ela faz questão de sua autonomia em fazer o que gosta e de forma independente conhecendo a importância disto para o seu desenvolvimento. No entanto, reconhece ainda que nem sempre é tratada com igualdade:

*Valorizam bastante meu trabalho, mas... depende, vai depender porque tem um dia que ensina, e tem dia que não! E as fórmulas são delas, depende que eu falei, porque as fórmulas são da Ellen, da Regina, fórmulas delas e... depende pra mim (LAURA).*

A inconstância e falta de tempo para ensiná-la o que deseja realizar são vistas por Laura como desvalorização de seu trabalho e desconsideração com o seu querer. O fato de as “fórmulas serem delas” parece suscitar em Laura o questionamento de por que não podem ser conhecidas também por ela. Embora seja muito bem resolvida e segura de suas potencialidades, esta indisponibilidade em ensiná-la parece abalar sua confiança chegando por um momento a se culpar “mas essa parte *eu* não consigo fazer”, na busca por entender o porquê. Não consegue fazer por suas condições biológicas? Ou será que não o consegue devido às consequências sociais de sua deficiência como afirma Vygotski (1997).

Kassar (2013) ressalta que comumente as pessoas não atribuem significados ao comportamento da pessoa com deficiência intelectual por julgá-las incapazes devido à sua condição orgânica, de produzir cultura, e comumente às julgam incapazes também de significar as situações que vivenciam, como se não entendessem o que se passa ao redor de suas vidas.

Com um olhar atento ao relato de Laura, para além dos significados de suas palavras como sugere Vygotsky (2009) é possível ressaltar sua capacidade de significar e atribuir sentido ao comportamento do outro, o que exige e comprova mais uma vez a existência de funções psicológicas superiores em suas atitudes. Significa o comportamento de suas colegas de trabalho mesmo quando as palavras não lhe são ditas, atribuindo-lhes sentidos que não estão explícitos. Quando as colegas dizem não ter tempo para ensiná-la, Laura significa: “não

me valorizam na empresa”, quando as colegas ensinam em um dia e no outro não, Laura significa: “não têm comprometimento com o meu trabalho”. Da mesma forma, Caio tem domínio sobre a linguagem e signos, quando atribui sentido ao episódio em que não foi convidado ao churrasco, na antiga empresa em que trabalhava. É preciso alto grau de abstração e atenção aos fatos à sua volta para perceber quem foi convidado, quem não foi, por que não o foi, atribuindo sentido a tal situação: “sofreu discriminação”. É preciso ainda o domínio sobre a memória dirigida, trazendo fatos passados permeados por representações simbólicas que explicam e associam-se ao presente formando um discurso coerente, intencional, tecendo perspectivas quanto ao futuro. Essa capacidade de significação só é alcançada em meio às relações sociais, após domínio da linguagem e signos, sendo importante aquisição cultural que diferencia radicalmente o homem dos animais.

Pino (2005) baseado em Vygotsky, fala da capacidade de significação como o lado não natural da natureza, ou seja, confere ao natural, biológico, uma nova função, dessa vez, simbólica. Caio observa a situação que passa à sua volta, olhos atentos e curiosos percebe a movimentação dos físicos entregando os convites aos colegas de trabalho. Caio escuta os sussurros e comentários acerca do evento. Busca na memória se em algum momento do dia foi convidado para o churrasco. Durante esse episódio narrado por Caio, destacam-se os substratos naturais ou biológicos que o permitiram vivenciar o acontecimento: visão, audição, memória imediata. No entanto, o lado não natural de toda a situação, está na significação atribuída, conferindo ao episódio uma nova dimensão, dessa vez simbólica. Caio significa (função simbólica) que sofreu uma situação de discriminação em que não foi convidado devido à sua condição orgânica. “Cabe então perguntar: o que é que a cultura faz na natureza do mundo e do próprio homem? Confere-lhes *significação*, isso que elas não têm e que ao tê-lo não são mais simplesmente o que eram antes” (PINO, 2005, p. 170, grifos originais).

Buscando compreender a significação dada por Laura e Caio ao trabalho, é importante ressaltar que vivenciavam uma situação confortável, financeiramente falando, quando ingressaram nas empresas. Ambos viajavam com familiares, frequentavam restaurantes, preocupavam-se apenas com os estudos e tinham todas as suas necessidades atendidas. Na maioria dos casos, é comum que pessoas com deficiência complementem a renda familiar com benefícios financeiros ou salários provindos do trabalho. Embora, atualmente Caio se orgulhe em mencionar que tem mantido a casa, na data de seu ingresso, quando ainda morava com os avós, não havia necessidade financeira para que trabalhasse, assim como Laura. Esta informação é relevante para a compreensão dos motivos que os levaram a ingressar no

mercado formal de trabalho, tornando a vida confortável de outrora, mais movimentada, com mais responsabilidades e experiências nem sempre tão amistosas.

Dessa forma, é possível compreender que o sentido do trabalho para os sujeitos dessa pesquisa está para além do aspecto financeiro, uma vez que, no e pelo trabalho se desenvolvem intelectual e pessoalmente. Refletindo sobre os próprios motivos Laura e Caio atribuem inicialmente ao dinheiro o fator predominante: “*Decidi que tinha que trabalhar por causa de ter que pagar as contas, ajudar em casa, então, o único jeito de pagar, é trabalhando*” (CAIO). “*Ah, pra ganhar salário, poder viajar. [...] Precisa de dinheiro né, é muito caro*” (LAURA).

Em estudo sobre a percepção de pessoas com deficiências acerca de suas trajetórias escolares e no mercado de trabalho, Pereira (2010) obteve respostas semelhantes. Os entrevistados com deficiências diversas, dentre elas, a intelectual, concordaram que o trabalho traz independência financeira gerando o sentimento de auto-estima, sendo, portanto, este o motivo para trabalharem.

No entanto, quando levantada a hipótese a Caio e Laura de que se recebessem um benefício financeiro como o BPC (Benefício da Prestação Continuada) teriam o dinheiro para suas necessidades sem precisar trabalhar, ambos afirmam que preferem continuar trabalhando, como enfatiza Caio:

*Eu sempre quis trabalhar. Agora vou receber um apoio financeiro sem fazer nada? Ah... eu vou continuar trabalhando do mesmo jeito. Se quiser dar apoio financeiro pode dar, mas eu vou continuar trabalhando do mesmo jeito! Se quiser me aposentar, pode aposentar, mas eu vou trabalhar do mesmo jeito!*

Por meio do diálogo e provocações, Caio e Laura refletiram sobre a importância do trabalho em suas vidas e evidenciam que está muito além do aspecto financeiro, embora não seja desconsiderada sua relevância: “*Depois que eu entrei no trabalho as pessoas me tratam bem. Depois que eu tenho o meu serviço eu fiquei diferente. Eu conheço pessoas novas também. Antes de trabalhar eu era mais tímido*” (CAIO). E “*O meu jeito que mudou, o meu jeito pra trabalhar. Faço tudo sozinha. Ninguém dá palpite. [...] E vai ensinando eu também. Tempinho pra divertir. Brincadeiras, divertir, pra dar risada, bater papo...*” (LAURA).

Caio ressalta a forma diferente que as pessoas passaram a tratá-lo, talvez com maior credibilidade. A superação da timidez, a socialização quando conhece pessoas novas. Laura prioriza a autonomia conquistada podendo realizar suas atividades independentemente o que a

leva a percepção de que outros têm confiança em seu trabalho, mencionando ainda as aprendizagens, conversas, diversão. É certo que estas vivências não seriam possíveis se permanecessem em casa, apesar de receberem o dinheiro, não se apropriariam dos bens culturais, certamente mais essenciais até mesmo que aqueles bens materiais que conquistaram.

Houve mudanças nos motivos iniciais que levaram Caio e Laura a ingressarem no mundo do trabalho. Leontiev (2006) traz uma ilustração a esse respeito falando sobre os motivos compreensíveis e os motivos eficazes em uma atividade. No caso dos protagonistas desse estudo, os motivos que os levaram ao mercado de trabalho, seriam aqueles compreensíveis e comuns à maioria das pessoas, a saber, a renda financeira e necessidade de pagar as despesas. No entanto, ao decorrer de suas atividades laborais, esses motivos se transformam, elevam-se a um nível superior, os resultados de suas ações, segundo Leontiev (2006), tornam-se mais significativos do que os motivos iniciais que os levaram ao trabalho. Não mais apenas terão oportunidade de pagar suas despesas, mas também de modificarem-se interiormente tornando-se diferentes, capazes, desenvolvidos, autônomos, assim como exteriormente, sendo respeitados e reconhecidos em suas potencialidades. E são esses últimos motivos, os verdadeiramente eficazes que os levam a acordar todas as manhãs e enfrentar os obstáculos advindos do trabalho.

Em comum, os sujeitos desta pesquisa demonstram que é possível gostar do trabalho, e além, se modificar por meio deste “*eu fiquei diferente*” (CAIO); “*o meu jeito que mudou*” (LAURA), sendo esta a sua principal finalidade, modificar a natureza e, sobretudo, a si mesmo, humanizando-se por meio de sua atividade. Conforme as palavras de Pino (2005) “o homem age sobre as pessoas e sobre si mesmo, produzindo mudanças nelas e em si próprio” (p. 148). Os signos, portanto, apropriados culturalmente, passam a comandar suas ações e provocam mudanças interiores. Caio e Laura adquirem autodomínio, sendo esta a maior característica que os tornam humanos.

Refletiu-se nas seções teóricas e discussões sobre dois aspectos distintos acerca do trabalho. No início da história, o trabalho age como fundador da sociabilidade humana, criando o próprio homem em um intenso processo de humanização. No entanto, a partir do advento capitalista, torna-se assalariado, desprovido de sentido, assumindo a forma de trabalho alienado, alienando consigo o próprio homem que o encara apenas como meio de sobrevivência, e não mais como necessidade de realização humana, tornando-se estranho ao que produz (ANTUNES, 2005).

Deformado em seu real sentido, de humanização, cria agora homens também deformados, desumanizados, que carregam a atividade laborativa como um fardo e trocam sua força de trabalho por um salário insuficiente até mesmo para as necessidades mais básicas, garantindo seu retorno dia após dia. O homem perde ainda a riqueza mais importante, o acesso aos bens culturais, o desenvolvimento de suas funções superiores, que, por meio da divisão social de trabalho intelectual e manual, são destinados a poucos.

Entretanto, contrariando o atual contexto social de trabalho, os estigmas socialmente atribuídos, os limites biológicos da deficiência e inúmeros outros obstáculos, os sujeitos deste estudo encontram no trabalho o seu verdadeiro sentido, transformam-se interiormente, criam possibilidades de desenvolvimento, e estabelecem relações sociais especificamente humanas. O trabalho permitiu que não se desenvolvessem como deficientes, mas como sujeitos culturais, trabalhadores com algumas limitações orgânicas, superadas diariamente pelas mediações de instrumentos, signos e humanas constituindo ao trabalho seu verdadeiro sentido:

E avançando na abstração, esse mesmo trabalhador autônomo, autodeterminado e produtor de coisas úteis tornará sem sentido e supérfluo o capital, gerando as condições sociais para o florescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada. Dando, desse modo, um novo sentido ao trabalho e dando à vida um novo sentido. Resgatando a dignidade e o sentido de humanidade social que o mundo atual vem fazendo desmoronar (ANTUNES, 2005, p. 66).

Lorenzo (2016) afirma que sem desconsiderar as adversidades do trabalho, não trabalhar pode ocasionar repercussões ainda mais graves à vida da pessoa com deficiência. Mesmo diante de algumas situações adversas como discriminação, desvalorização e até mesmo tentativas de fragmentação da atividade laborativa, Caio e Laura aprendem e se desenvolvem por meio do trabalho, sendo, portanto, imensuráveis os ganhos quando comparados às adversidades.

### **6.3 O aspecto social e biológico da deficiência**

A concepção de um sujeito histórico-cultural e seu desenvolvimento envolve duas distintas vertentes que se entrelaçam em alguns momentos para a formação de um indivíduo único, mas também se separam não se reduzindo uma à outra. Trata-se da concepção de desenvolvimento biológico e de desenvolvimento cultural (BARROCO, 2012).

Nesse sentido, Pino (2005) contribuiu com um importante estudo em que analisou o processo de desenvolvimento por que passou uma criança desde seu nascimento até um ano de idade. De acordo com sua análise, existe um momento denominado “zero cultural” em que o sujeito chega ao mundo já humanizado apenas com seus aparatos biológicos. No entanto, as funções biológicas com que conta o bebê humano são gradativamente transformadas em funções culturais, e, sob a ação da cultura e significação do outro, as condições orgânicas são lentamente humanizadas.

Para Vygotski (1997), o comprometimento no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual é resultante do aspecto cultural em que nascem as construções e significações que o limitam e impedem de se desenvolver enquanto humanos e não necessariamente de sua condição orgânica.

A sociedade constrói vários tipos de categorias nas quais pretende encaixar a pessoa com deficiência, que, por sua vez, tende a cumprir o papel socialmente dela esperado e a ela ensinado. Omote (1996) exemplifica, citando uma criança cega e outra com deficiência intelectual, que são capacitadas a vestirem-se. À primeira, são reservados cuidados com a aparência e em como combinar as peças do guarda-roupas, ao passo que à segunda, a preocupação maior, senão única, limita-se ao ato motor de vestir-se e despir-se, sem considerar a aparência pessoal.

O exemplo demonstra que até mesmo o cuidado diferencia as pessoas, segundo as diferentes concepções formadas a seu respeito. Em algum momento da história, constituiu-se a concepção de que pessoas com deficiência intelectual não têm a necessidade e capacidade para se vestirem adequadamente, e assim, não é delas cobrado e esperado tal comportamento, bastando que se vistam, muitas vezes, de forma infantil ou com aspecto descuidado. Esta diferenciação se estende aos demais âmbitos, como educação, trabalho, vida sentimental e relacionamentos.

A categoria que a sociedade, família, amigos atribuem à pessoa com deficiência interfere diretamente na concepção que o próprio sujeito constrói acerca de si mesmo. É possível contemplar estas influências nos discursos dos participantes deste estudo e também por meio das falas de seus familiares. Omote (1994) afirma que para compreendermos a pessoa com deficiência se faz necessário uma teoria que explique também a não-deficiência, construída socialmente, ou seja, explicar como as pessoas de uma forma geral lidam com as diferenças caracterizando-as como deficiências.

Essa compreensão é pertinente na medida em que a criança encontra um mundo pronto em seus significados e sentidos construídos pelas gerações anteriores, e depende totalmente das interações com o outro, no caso, a família para se constituir nesse mundo já humanizado (CARNEIRO, 2007). Nessa perspectiva, para compreender a forma como a pessoa com deficiência intelectual se vê, é necessário também compreender a forma que os outros a veem, sendo, portanto, a família decisiva na constituição de Laura e Caio, promovendo desenvolvimento, significando o mundo e eles próprios.

Caio foi educado pelos avós que cumpriram o papel de pais, e talvez esse choque geracional, a ausência do pai, a imaturidade da mãe, e as consequências da deficiência intelectual, expliquem o protecionismo de dona Lourdes. A avó relata que sempre teve muito medo de que Caio se enveredasse por caminhos de drogas ou marginalismo e que fosse influenciado por más companhias, pensando em como lidaria com tal situação devido a sua idade. Trabalhar e adquirir responsabilidades pareceu aos olhos de dona Lourdes a melhor alternativa. Caio poderia ter trilhado uma trajetória bem diferente, talvez de uma pessoa impossibilitada de trabalhar e que passasse os dias em casa protegido de discriminações, recebendo um benefício financeiro e algum treinamento artesanal ou de cuidados básicos de higiene. Foi esta a alternativa sugerida por sua tia que queria aposentá-lo, condição mais aceita por familiares de pessoas com deficiência intelectual.

Glat (1996) fala sobre o papel da família na inclusão social da pessoa com deficiência. Segundo a autora, a família é responsável por facilitar ou impedir a sua inserção na comunidade e no próprio âmbito familiar. Nessa perspectiva, quanto mais inserida na vida familiar esta pessoa estiver, mais será considerada e tratada como “normal” pela sociedade, participando dos recursos e cotidiano de sua comunidade. Consequentemente, quanto mais envolvida em sua comunidade e programas de outras pessoas de sua idade, mais será vista por seus familiares como uma pessoa “normal”. A autora afirma que sujeitos tratados com naturalidade por seus familiares são também os mais inseridos na vida social.

Não se pode desconsiderar o papel fundamental que teve a família de Caio para sua escolarização, inserção profissional e autonomia “*A tia dele queria que eu arrumasse documento pra ele receber um benefício. Eu falei: ‘mas ele é são’*”. É importante ressaltar que receber o auxílio financeiro como o BPC (Benefício de Prestação Continuada) é um direito e configura uma opção de renda, sobretudo para aqueles que encontram maiores dificuldade de inserção no mercado de trabalho competitivo, ou cuja pessoa e/ou família não tenham interesse. No entanto, essa não foi a situação de Caio, e o fato de dona Lourdes ver o neto

como uma pessoa saudável e não como doente fez com que dedicasse a ele um tratamento diferenciado daquele previsto às pessoas com deficiência intelectual, tirando-o da categoria dos incapazes e considerando-o uma pessoa com capacidade de trabalhar e adquirir independência financeira. Esta visão a respeito do neto imprime marcas na forma como Caio se coloca diante das situações de conflito e discriminações, e na maneira como planeja seu futuro. Caio afirma orgulhoso que tem mantido a casa desde que sua mãe ficou desempregada, o que o coloca em uma posição de responsável pela família, permitindo participar inclusive, da educação do irmão caçula: *“Ele é meio chato, bate na minha mãe e quando eu vou pra educar ele, ela acha ruim”*.

A concepção que a família, primeiro contato de Caio com a sociedade, tem a seu respeito exerce grande influência sobre sua própria auto percepção e valores, estendendo-se também à forma como os outros o percebem *“Ah no começo... todo mundo acreditou em mim que eu conseguiria ficar lá”* (CAIO). Bem antes do começo na empresa a que se refere, dona Lourdes já tinha acreditado em suas potencialidades, bem como o médico em suas capacidades de estudar e trabalhar. Consequentemente, Caio acredita em si mesmo.

Da mesma forma, a família de Laura, sempre exerceu fortes influências sobre a concepção que construiu acerca de si mesma. Em um ambiente familiar estruturado e tradicional composto por pai e mãe, encontra todo suporte para que seja autônoma e se conheça enquanto pessoa com síndrome de Down: *“minha família sempre me respeitou, sempre respeitou”*, possibilitando a Laura o conhecimento de suas singularidades e fazendo com que espere o mesmo respeito da sociedade e colegas de trabalho. Um exemplo dessa situação pode ser expresso quando estabelece a importância de a deixarem realizar suas atividades de forma independente, que a ensinem respeitando o seu tempo de aprendizagem, que reconheçam que cada pessoa tem o seu jeito o que não implica em desmerecimento ou desvantagens, mas em respeito e valorização.

A forma como Laura se posiciona diante das relações profissionais e dentro da própria família, assim como as conquistas, pesquisas, aprendizagens, demonstram que o aspecto cultural se sobrepõe ao aspecto orgânico, visto que os últimos são superados e até mesmo vencidos pelas mediações estabelecidas. São as consequências sociais que Laura, um sujeito cultural, descreve como resultantes da síndrome de Down *“Quando eu era pequenininha, era agitada, nervosa, brava, e ela sempre me ensinando eu ‘calma’, sempre ensinando eu”*. Laura compreende que a agitação, nervosismo, agressividade, fatores secundários da deficiência, poderiam resultar em consequências sociais como discriminação e isolamento, o que a

relacionaria à categoria de pessoas com deficiência intelectual, sendo este o comportamento esperado para os que nela se “encaixam”.

Laura conta com as mediações da mãe para aprender um comportamento socialmente aceitável, culturalmente adquirido, e um ambiente de aprendizagens constantes, respeito e crença em suas potencialidades. A mãe não aceitou as baixas perspectivas de aprendizagem na instituição especial, matriculando a filha em escola regular, mesmo diante da não aceitação por parte de algumas, dando continuidade em casa aos conhecimentos adquiridos em salas de aula. Também houve a interferência de Aline no momento da profissionalização, auxiliando inclusive, nas adequações dos métodos. Entretanto, as mediações da família de Laura não se restringiram às aquisições de conhecimentos acadêmicos e profissionais, mas, sobretudo, às aquisições culturais e sociais, estas, mais difíceis de serem ensinadas e aprendidas sendo importantes para que Laura interprete e signifique os novos conflitos e desafios da convivência social.

Omote (1994) afirma que a deficiência é socialmente construída e, portanto, não pode ser compreendida apenas em seu aspecto orgânico e comportamental, antes, se faz necessário considerar principalmente, as reações que outros sujeitos têm diante dela, uma vez que, segundo o autor, são estas que define quem é ou não deficiente.

Caio considera o aspecto orgânico, mesmo parecendo não ter a definição clara de qual seja a sua deficiência. Durante as conversas, sempre se referiu ao seu “problema” e nunca mencionou o termo deficiência intelectual. Quando perguntado sobre “qual é o seu problema” responde: *“Eu tenho ataque convulsivo, de convulsão. Tenho desde criança esse problema. Eu controlo. Vou no doutor Araújo”*.

Segundo Glat (2009) é comum que as pessoas confundam sintomas e causas com a deficiência em si. Para Caio, suas limitações são as convulsões que controla com medicamentos. Ainda assim, percebe que passa por situações de discriminação como as dolorosamente relatadas. Seria por não se conhecer e se constituir como pessoa com deficiência intelectual que Caio tenha alcançado a inserção no mercado de trabalho, escolarização e realização pessoal? Ou estaria escondendo da pesquisadora e de si mesmo o verdadeiro motivo das discriminações, por não querer se revelar como “deficiente”, colocando-se na categoria de pessoas desacreditadas?

Se a família imprimiu suas marcas na constituição cultural desses sujeitos, outro aspecto a ser considerado é o fato de terem estudado em escolas regulares e se capacitado em cursos também regulares, percorrendo um caminho distinto do que comumente é previsto para

peessoas com deficiência intelectual, ressaltando que na década de oitenta e noventa não era uma alternativa tão comum como hoje, em que a preconização das leis garante esse acesso.

Consequentemente, a formação que receberam não se limitou a cuidados pessoais e/ou artesanais, mas foi a mesma destinada a pessoas sem deficiência, tendo que criar mecanismos que os auxiliassem na aprendizagem, marcando significativamente a identidade e a visão que têm sobre si mesmos. Precisaram se constituir como pessoas capazes de aprender e superar diariamente as dificuldades que surgiam.

Desta forma, o ingresso no mercado de trabalho também não ocorreu com intermediação de instituição, mas por esforços próprios, no caso de Caio, o currículo, entrevistas, a influência da tia, a lei de cotas; e Laura, em um encontro casual com o empresário em que demonstrou suas habilidades. A formação recebida por Caio e Laura atende às perspectivas e necessidades do mercado de trabalho e distanciam-se das comuns queixas por parte de empresários e profissionais de recursos humanos sobre a falta de escolaridade e qualificação.

Os sujeitos desse estudo contaram com o apoio no ambiente de trabalho por parte de seus supervisores e empregadores, o que certamente deixou marcas em suas trajetórias. Caio sempre se refere a esse apoio por parte do supervisor, tanto no início, quando acreditou que seria capaz de permanecer na empresa e incumbiram pessoas de auxiliarem em suas dificuldades, como até o momento desta pesquisa, quando tem perspectivas de crescimento futuro. Da mesma forma, Laura encontra este apoio chegando a se referir ao trabalho como sua segunda casa, lugar onde encontra o cuidado e proteção para continuar se desenvolvendo. Considerando que o homem se constitui em suas relações com o meio e com o outro, Caio e Laura encontraram no trabalho as condições para que construíssem as identidades de trabalhadores, estudantes, cidadãos que contribuem à sociedade, à família, e a si próprios.

Carneiro (2007) sob a tese de que a deficiência intelectual se constitui em uma produção social, afirma ser evidente nas trajetórias dessas pessoas, que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, antes, é por meio das construções concretas de vida, a partir das relações sociais. Isso implica em as significações que a família, escola, trabalho, atribuem a Caio e Laura, que são posteriormente internalizadas por eles, constituindo suas singularidades, uma vez que “é a atribuição de significados a esta peculiaridade que vai constituir este sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá, sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo” (*Ibid*, p. 36).

Nessa perspectiva, é válido refletir sobre qual é a forma que Caio e Laura se veem no contexto em que vivem? Que marcas as relações a que foram expostos deixou em suas identidades?

Caio fala de si como um sujeito biológico, diferente pela sua condição orgânica: “*Eu me sinto especial sim. Por causa desse meu problema...*”. No entanto, sem desconsiderar as limitações impostas pela deficiência, que antes precisam ser conhecidas e superadas, compreendemos ainda que o homem não “se reduz a órgãos físicos, mas também a órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem, está, ademais, o meio social que refrata e orienta toda parte do homem para o mundo e do mundo para o homem” (VYGOTSKI, 1997, p. 74). Nessa perspectiva, não é a deficiência que o torna especial, mas os fatores secundários, consequentes de suas vivências sociais que assim o converte.

Para Omote “[...] no estágio atual de evolução, pode-se arriscar que o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico” (2006, p. 266). De acordo com o autor, não se pode esquecer que o homem tem consigo, componentes da natureza e também da história, ou seja, aspectos biológicos e culturais, sendo estes últimos em grande proporção responsáveis pelo comportamento humano. Contrariando as leis naturais, o homem cria mecanismos culturais capazes de dominar as imposições naturais do meio e de sua condição biológica, como a cura de doenças que o levariam à morte, instrumentos que permitam ao cego ler, ao surdo se comunicar, ao parapléxico, se locomover. Os elementos culturais sobrepõem-se às condições naturais estabelecendo uma nova organização social.

Caio se impõe quando persevera mesmo diante de discriminações, brincadeiras e colocações ao seu respeito, posiciona-se diante dos obstáculos à sua maneira e aconselha quem deseja enveredar no mundo do trabalho, mesmo com o desafio da deficiência intelectual, a não ouvir o que dizem a seu respeito, incentivando-os a seguirem em frente. Caio aprendeu a não aceitar as concepções construídas sobre si e discretamente, quase imperceptivelmente, supera os estigmas, ingressa em uma empresa multinacional, alcança um setor melhor em que há perspectivas de progressão, está prestes a concluir o ensino médio e almeja crescimento quando ingressar no curso de mecânica, não demonstra sentir-se especial.

Observando Laura no ambiente de trabalho, assim como seus cadernos e pesquisas que realiza autonomamente, é notória a postura de um cidadão crítico, reflexivo, que aprende, soluciona problemas, não aceita passivamente imposições alienantes, que transforma seu meio e as normas até então construídas para sua condição e, concomitantemente, se transforma diariamente. Laura se considera um sujeito cultural e os aspectos sociais da cultura

resultantes: *“Independente. Sou uma pessoa independente. Eu não sou diferente e nem especial. Eu sou humano”*.

Leontiev (1978) afirma que cada indivíduo aprende a ser um homem, já que os aspectos biológicos apenas, não são suficientes para que viva em sociedade e se constitua como humano, necessitando, portanto, apropriar-se da cultura e historicidade construída ao decurso da humanidade. Laura compreende que a síndrome de Down não foi determinante para que impedisse sua formação como sujeito humano, mas aquisições culturais, as transformações decorrentes do trabalho, as influências familiares e a inserção social é que a fazem dela um ser cultural, além de biológico, e a constituem como humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo principal analisar a percepção do próprio sujeito sobre sua participação no trabalho, adotou-se como método a História de Vida. A escolha exigiu muita reflexão, planejamento e replanejamento, quando os participantes não compreenderam a proposta, fugiram aos temas, falaram pouco ou mesmo recusaram-se a falar sobre algum determinado assunto de interesse da pesquisa. Assim como o processo educacional e o trabalho precisam de adaptações que atendam e incluam as pessoas com deficiência intelectual, com o método desse estudo não foi diferente, considerando as especificidades desses sujeitos. Uma única frase desencadeadora não foi suficiente para que desenvolvessem suas narrativas, antes, foram necessárias várias intervenções e esclarecimentos, evidenciando que ajustes metodológicos são necessários quando se trabalha com pessoas com características singulares, como a deficiência intelectual. Essa evidência em nada diminui a seriedade dos procedimentos realizados e traz uma contribuição a estudos posteriores que pretendam seguir o mesmo percurso com esse público.

O objetivo foi alcançado tendo em vista que foi possível valorizar e dar voz às pessoas com deficiência intelectual constatando que têm condições de refletirem sobre as trajetórias de suas vidas. Ouvir o que Laura e Caio tinham a dizer, conhecer as percepções que têm sobre a participação no trabalho, escola, família, trouxe a reflexão sobre outras possibilidades, além daquela comumente prevista e aceita para pessoas com deficiência, suscitando reflexão sobre como tornar possível o empoderamento de famílias e sujeitos com deficiência intelectual.

Constatou-se por meio dos relatos dos participantes, que a família exerceu papel fundamental para que se constituíssem como indivíduos capazes. Trata-se de famílias instruídas, com formação em nível superior, que conhecem os direitos assegurados às pessoas com deficiência, fazendo-os valer quando necessário como na inserção em escola regular e sistema de cotas, e também abdicando-os quando julgaram conveniente, como a recusa em receber o auxílio financeiro em detrimento ao trabalho.

Essas famílias buscaram ainda, apoio e serviços no âmbito da saúde, como Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Terapia Ocupacional, entre outros, que tiveram importante papel para atenuar e superar as limitações resultantes da deficiência. Participaram efetivamente da escola em parceria com professores, inteirando-se das atividades propostas, discutindo-as, complementando-as em casa. Contribuíram em colaboração com as

empresas contratantes, acompanhando a escolha do setor de acordo com as habilidades dos sujeitos e orientando o próprio comportamento e conduta profissional.

Destaca-se também a importância da legislação, especificamente a Lei de Cotas para a trajetória de um dos sujeitos entrevistados. Caio ingressou na empresa por meio do sistema de cotas, e contou com o apoio após o ingresso, no entanto, sua história evidencia a preocupação em cumprir a Lei que obriga a empresa oportunizar esse acesso. Sem essa medida, poderia se tornar mais difícil, ou mesmo impossível de Caio demonstrar suas potencialidades no mercado de trabalho, e talvez seja, a única forma que outras pessoas encontrarão de ingressarem no mercado formal de trabalho.

Diferentemente, a história de Laura revela uma empresa que contrata a pessoa com deficiência, mesmo não tendo a obrigatoriedade da Lei, assumindo perante a sociedade um papel de responsabilidade e consciência. Encontra-se nessa atitude os primeiros indícios de inclusão, em que o respeito e valorização das diferenças, motivos eficazes, ocupam o lugar da simples tentativa de isenção de uma multa. Entretanto, essa atitude em relação à pessoa com deficiência intelectual, ainda é uma exceção, e talvez esteja mais atrelada a atributos pessoais do contratante em questão, do que necessariamente ao resultado de uma conscientização social, tornando-se um caso isolado.

Os relatos revelaram a importância da escola, que mesmo com fragilidades, se constituiu em uma das principais vias de inserção laboral, uma vez que, seria inviável a permanência, progressão, e até mesmo ingresso desses sujeitos no mercado de trabalho se seus conhecimentos permanecessem limitados a tarefas manuais ou de auto-cuidados. A apropriação de conhecimentos científicos condizentes com as atuais exigências do mercado de trabalho forneceu as condições para que fossem contratados pelas empresas, demonstrando o quanto a escola foi importante para o sucesso profissional desses sujeitos. No entanto, os discursos dos participantes evidenciaram ainda a lacuna existente entre a escola e o trabalho, como se ambos fossem totalmente independentes entre si. A escola tem se eximido da responsabilidade de falar sobre e formar para o trabalho, especialmente quando se trata de pessoas com deficiência intelectual, faltando um elo que integre os conceitos ensinados ao cotidiano da vida laboral, esclarecendo como esse ou aquele conteúdo aprendido auxilia em atividades de trabalho, dotando o ensino de sentido e levando a uma maior compreensão e desenvolvimento, uma vez que realizar-se profissionalmente faz parte das perspectivas de jovens com ou sem deficiência.

As duas histórias aqui apresentadas foram ricas no sentido de demonstrarem que, além da escola, o trabalho também é um importante instrumento de desenvolvimento humano. Por meio do trabalho esses sujeitos modificaram o contexto externo, quebrando estereótipos e regras sociais ao demonstrarem que têm condições de trabalhar, de desenvolver funções que exigem formas psíquicas superiores como criatividade, abstração, linguagem, conceitos, entre muitos outros. Esses sujeitos contrariaram as concepções construídas para eles ligadas à incapacidade e aproveitaram as oportunidades oferecidas. O trabalho oportunizou ainda, que se modificassem internamente, descobrindo suas potencialidades, sentindo-se capazes diante do olhar do outro, autônomos, críticos, desenvolvendo-se cognitivamente por meio de suas atividades. Encontraram no trabalho seu sentido primeiro e genuíno de humanização do homem, de transformar a natureza a sua volta e de transformar a sua própria natureza interna.

As evidências que asseguraram o sucesso das histórias narradas, não podem ser atribuídas e dependentes de ações isoladas do sujeito e da família, ou de uma escola e um empresário, tornando-se exceções, mas de um trabalho conjunto e eficaz de todas as instâncias envolvidas, como Legislação, Educação, Saúde e Mercado de Trabalho. Todos esses âmbitos precisam cumprir o papel de informar, capacitar, oportunizar e assegurar serviços e suportes que convertam-se em possibilidades e oportunidades não apenas à pessoa com deficiência intelectual, mas também às famílias, visto que ocupam papel fundamental no encaminhamento de ações inclusivas.

Nos casos relatados na presente pesquisa, constatou-se que apropriação dos bens culturais, a linguagem bem articulada, a criticidade e autonomia, a entrada e progressão no trabalho, não foram obras do acaso e nem atributos herdados biologicamente, antes, são resultantes de serviços que afetaram positivamente vencendo a condição orgânica, como educação de qualidade, acompanhamento eficiente de profissionais da saúde, abertura das empresas para ingresso e oportunidade de progressão, seja por imperativo da lei, ou pela própria conscientização.

Constata-se a necessidade de uma real mudança da sociedade, para além do discurso politicamente correto em prol da inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que não se encontra, por vezes, consistência entre discurso e prática, para que outras histórias como as de Caio e Laura, tornem-se regras, sejam comuns, e não apenas exceções.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of supports. 11th ed. Washington

(DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

ALANIZ, E. P. **Qualificação profissional**: Um estudo das práticas educacionais em uma empresa de autogestão. São Paulo: UNESP, 2007.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. (Tese) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. Boitempo Editorial, 2000.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2005.

ARAÚJO, S.L.S.; ALMEIDA, M.A. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n.49, p. 341-352, 2014.

ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006.

ASSIS, A.M.; CARVALHO-FREITAS, M.N. **Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte**. REAd- Revista Eletrônica de Administração, v. 20, n. 2, 2014, pp. 496-528. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

AUGRAS, M. Prefácio. In: GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: ED. 7 Letras, 2009.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defctologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). **Educação especial e teoria histórico- cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

BARROS, K. F. B. **Inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho**: avanços e desafios na cidade de Manaus. Universidade Federal do Amazonas. (Dissertação), 2014.

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**. Constituição da República do Brasil: promulgada

em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro 1999. Regulamenta a Lei n. 7.7853, de 24 de outubro de 1989, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 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**. Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8213cons.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.html)>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm) Acesso em: 01 de fev. 2016.

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência Intelectual (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União, 2015**.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M. M. F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações de trabalho. **RAE**. São Paulo, v. 52, n. 2, mar./abr., 2012.

CARCANHOLO, M. D. **A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx**. Pesquisa & Debate, SP, v. 9, n. 2(14), p. 17-43, 1998.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese de doutorado), 2007.

CARVALHO, C. P. F. Educação profissional e formação dos trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva. In: SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G.; NETO, E. A.; BESSA, M. (Orgs.) **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CODO, W. O fazer e a consciência. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. Relações de trabalho e transformação social. . In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CORDEIRO, D. R. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Marília. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho –UNESP. (Dissertação), 2013.

COSTA, M. C. A.; COMELLO, D. M.; TETTE, R. P. G.; REZENDE, M. G. & NEPOMUCENO, M. F. Inclusão Social pelo Trabalho: a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 4, n. 2, jul./dez, p. 200-211, 2011.

DIAS, S.S.; OLIVEIRA, M.C.S.L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n.2, p. 169-182, 2013.

FILHO, H. P. F. S. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.) **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FROMM, E. **O conceito marxista do homem**. 4. ed.; Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n.1, p. 165-187, jan./abr. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

\_\_\_\_\_. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GODKE, F. **A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais**. Curitiba. Universidade Federal do Paraná -UFPR (Tese), 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOMES-MACHADO, M. L.; CHIARI, B. M. Estudo das habilidades adaptativas desenvolvidas por jovens com síndrome de Down incluídos e não incluídos no mercado de trabalho. **Saúde Soc. São Paulo**, v. 18, n. 4, p. 652-661, 2009.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. 2ª ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KASSAR, M. C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência grave. Implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (orgs). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. 1ªed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **Quando eu entrei na escola...memórias de passagens escolares**. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 60-73, jan./abr. 2006.

LANE, S. T. M. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Belo Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, 10ª Edição.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davidov – Contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro-Goiânia: Descubra, 2007.

LIMA, M. P; TAVARES, N. V.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **RAM**, Rev. Adm. Mackenzie, v. 14, n. 2, mar./abr., 2013.

LORENZO, S. M. **Inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho a partir da percepção dos profissionais de recursos humanos das empresas**. Marília. UNIVERSIDADE ESTADUAL JULIO DE MESQUITA FILHO – UNESP (Dissertação de mestrado), 2016.

MACIEL, M. J. C. Itinerários formativos: uma proposta de organização curricular para a educação profissional. In: SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G.; NETO, E. A.; BESSA, M. (Orgs.) **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MAIA, A. M.C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. **O trabalhador com deficiência na organização: um estudo sobre o treinamento e desenvolvimento e a adequação das condições de trabalho**. REAd- Revista Eletrônica de Administração, v. 1. n.3, 2015, pp. 689-719. . Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. EIDT, N. M. **Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n.4, p. 675-683, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Editora Moraes: São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. **Textos**. Edições Sociais. São Paulo, 1975. vol. 1

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: Fromm, E. **Conceito marxista do homem**. 4 ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MATTAR, F.N. **Pesquisa de marketing**: Edição compacta. Editora Atlas, São Paulo, 2001.

MELETTI, S. M. F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 1, 2001.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Boitempo Editorial: São Paulo, 2002.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise social discursiva. **Ciência e Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MOURÃO, L.; SAMPAIO, S.; DUARTE, M. H. Colocação seletiva de pessoas com deficiência intelectual nas organizações: um estudo qualitativo. **O&S**- Salvador, v.19, n. 61, p. 209-229. abril/junho, 2012.

NASCIMENTO, E. S.; MIRANDA, T. G. **O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência**. R. Faced, Salvador, n. 12, p. 169-184, jul/dez, 2007.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**; v, 19, Edição Especial, p. 14- 20, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**: ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, M. I.; CHIOTE, F.A.B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

OMOTE, S. Deficiência e não- deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e as questões das diferenças na educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez, 2006.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 4, 1996.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 9 dez. 1975.

PADILHA, A.M.L.; OMETTO, C.B.C.N. Competência leitora e escritora no jovem e adulto com deficiência intelectual. In: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual: ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2012.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2000.

PEREIRA, A. C. C.; PASSERINO, L. **Um estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 2, p. 254-264, Abr/Jun., 2012.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, v. 31, n.1, p. 283-315. Florianópolis, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, M. G. L.; NETO, E. A.; OLIVEIRA, E. G. de. Políticas públicas de educação para a juventude no Brasil: o caso do Projovem integrado - Urbano Fortaleza- como modelo de escolarização. In: SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G.; NETO, E. A.; BESSA, M. (Orgs.) **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n.35, p. 193-208, 2012.

PROEZA, S.S.; JÚNIOR, H.R. **Educação de jovens e adultos: uma análise do currículo como ferramenta pedagógica em busca da aprendizagem**. Educação 6, v. 1, artigo nº 6, 2013.

RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS. **Características do emprego formal: RAIS 2016: análise dos principais resultados**. Disponível em: <ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/rais/2016/nacionais/3-analisedosprincipaisresultados.doc> Acesso em: 20/12/2017.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face a lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Revista **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 16, n. 50, p. 545-554, 2009.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.) **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. . In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.) **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual.** Marília. (Dissertação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP 2009.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TEIXEIRA, K. G. **A máquina e o tempo:** dialética das forças produtivas e do tempo de trabalho em Marx. Marília. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. (Dissertação), 2010.

TOLDRÁ, C. R.; DE MARQUE, C. B.; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Rev. Ter. Ocup.** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165, maio/ago. 2010.

VELTRONE, A. A.; ALMEIDA, M. A. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. **Educ. Espc.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 73-90, jan./abr. 2010.

VERÇOZA, L. V. **Os saltos do “canguru” nos canaviais alagoanos.** Um estudo sobre trabalho e saúde. São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2011, v. 14, n. 1, p. 73-91.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6º Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque psicológico da educação pelo trabalho.** 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** V- Fundamentos de defctologia. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** III- Incluye problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.